



# L'ENSEIGNEMENT BILINGUE AU COLLÉGIAL : EFFETS SUR LES PRATIQUES LINGUISTIQUES DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et les apprentissages (PAREA).

Par :

Hélène Rompré

Marie Jutras

Yvan Tétreault

Collégial international Sainte-Anne, 2025  
Tous droits réservés ©

Code du ministère : PAREA-2023-12730

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025

**ISBN** 978-2-9821029-0-3

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et les apprentissages (PAREA). Le rapport a été rédigé en suivant les principes généraux de la rédaction épïcène de l'Office québécois de la langue française (OQLF) ainsi que l'orthographe rectifiée.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des autrices et auteur.

Pour tout renseignement :

Hélène Rompré, chercheuse responsable, [helene.rompre@sainteanne.ca](mailto:helene.rompre@sainteanne.ca)

Marie Jutras, [marie.jutras@sainteanne.ca](mailto:marie.jutras@sainteanne.ca)

Yvan Tétreault, [yvan.tetreault@sainteanne.ca](mailto:yvan.tetreault@sainteanne.ca)

**Collégial international Sainte-Anne**

1300 boul. Saint-Joseph

Lachine (Québec) H8S 2M8



# Table des matières

Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures .....	vii
Liste des abréviations.....	viii
Résumé.....	ix
Abstract.....	x
Remerciements.....	xi
1. Introduction.....	1
2. État de la question et problématique.....	4
2.1. Objectifs de la recherche .....	11
3. Cadre conceptuel.....	13
3.1. Contact entre les langues.....	13
3.1.1. Bilinguisme.....	14
3.1.1.1. Identité bilingue .....	14
3.1.1.2. Bilinguisme soustractif et additif.....	16
3.1.2. Emprunt .....	17
3.1.2.1. Emprunt intégral .....	19
3.1.2.2. Emprunt hybride .....	20
3.1.2.3. Emprunt sémantique .....	20
3.1.2.4. Emprunt syntaxique .....	21
3.1.2.5. Emprunt orthographique .....	21
3.1.2.6. Autres emprunts .....	22
3.1.3. Alternance codique .....	22
3.2. Changement linguistique.....	24
3.3. Idéologies linguistiques.....	25
3.3.1. Idéologie du standard.....	26
3.3.2. Idéologie monolingue et mononormative.....	26
3.3.3. Anglonormativité.....	27

4. Méthodologie .....	28
4.1. Terrain et personnes participantes.....	29
4.1.1. Contexte.....	29
4.1.2. Population.....	30
4.1.3. Échantillon.....	31
4.1.3.1. Critères d'inclusion.....	31
4.1.3.2. Recrutement .....	32
4.1.3.3. Description de l'échantillon final.....	32
4.2. Collecte de données et analyses .....	33
4.2.1. Corpus.....	34
4.2.1.1. Dissertations : élaboration du sous-corpus écrit .....	35
4.2.1.2. Entretiens semi-dirigés : élaboration du sous-corpus oral .....	35
4.2.2. Cotation .....	38
4.2.2.1. Procédure .....	38
4.2.2.2. Enjeux de classification .....	39
4.2.3. Analyses quantitatives .....	40
4.2.3.1. Unité de mesure de fréquence.....	40
4.2.3.2. Répétition des emprunts.....	41
4.2.3.3. Hypothèses et analyses statistiques.....	42
4.2.4. Analyses qualitatives .....	43
4.3. Limites.....	45
5. Volet quantitatif : résultats et discussion .....	46
5.1. Sous-corpus écrit .....	46
5.2. Sous-corpus oral.....	52
5.3. Comparaison entre l'oral et l'écrit .....	62
5.4. Conclusions et limites .....	65
6. Volet qualitatif : résultats et discussion .....	67
6.1. Attitudes et représentations des emprunts à l'anglais .....	67
6.1.1. Usage et perceptions des emprunts.....	67
6.1.2. Idéologies véhiculées par l'école.....	73

6.1.3. Environnement social .....	74
6.1.4. Attitudes à l'égard de la langue anglaise .....	77
6.1.5. Conclusion .....	78
6.2. Consommation médiatique.....	79
6.2.1. Découvrabilité des contenus.....	88
6.2.2. Conclusion .....	90
7. Conclusion .....	92
Bibliographie.....	95
Annexe A .....	108
Formulaire de consentement : Pré-entrevues.....	108
Formulaire de consentement : Post-entrevues .....	112
Annexe B .....	115
Formulaire d'engagement à assurer la confidentialité.....	115
Annexe C .....	116
Guide pour l'entretien n°1 (Automne 2023) .....	116
Guide pour l'entretien n°2 (Hiver 2024) .....	119
Guide pour l'entretien n° 3 (Automne 2024) .....	121
Guide pour l'entretien n° 4 (Hiver 2025) .....	124

## Liste des tableaux

- Tableau 1** — Cohorte inscrite au CiSA en 2<sup>e</sup> année à la rentrée 2024 par programme
- Tableau 2** — Représentativité des participants et participantes de l'étude par programme
- Tableau 3** — Fréquence moyenne de chaque type d'emprunt dans les dissertations, avec et sans répétitions
- Tableau 4** — Fréquence moyenne, pour chaque personne participante, de tous les types d'emprunts combinés à l'écrit, avec répétitions
- Tableau 5** — Moyenne des emprunts utilisés avec répétitions dans les dissertations et résultats du test de Friedman
- Tableau 6** — Moyenne des emprunts utilisés sans répétitions dans les dissertations et résultats du test de Friedman
- Tableau 7** — Pour chaque personne participante, fréquence des emprunts orthographiques dans les dissertations, avec répétitions
- Tableau 8** — Liste des emprunts orthographiques utilisés dans les dissertations, par ordre alphabétique
- Tableau 9** — Fréquence moyenne, avec et sans répétitions, pour chaque type d'emprunt lors des entrevues
- Tableau 10** — Fréquence moyenne lors des entrevues de tous les types d'emprunts combinés, avec répétitions
- Tableau 11** — Moyenne des emprunts utilisés à chacune des entrevues, avec répétitions, et résultats du test de Friedman
- Tableau 12** — Fréquence moyenne pour tous les types d'emprunts combinés, sans répétitions, pour chacune des entrevues
- Tableau 13** — Moyenne des emprunts utilisés à chacune des entrevues, sans répétitions
- Tableau 14** — Fréquence des emprunts syntaxiques, avec répétitions, pour chaque entrevue
- Tableau 15** — Emprunts intégraux utilisés au moins quatre fois durant les entrevues et leur nombre d'occurrences
- Tableau 16** — Coefficient de Spearman et valeur p pour les types d'emprunts communs à l'oral et à l'écrit, avec répétitions
- Tableau 17** — Plateformes utilisées par nos personnes répondantes pour leur consommation médiatique

## Liste des figures

**Figure 1** — Pour les dissertations, évolution dans le temps de la fréquence des emprunts, tous types combinés, avec répétitions

**Figure 2** — Évolution dans le temps de la fréquence des emprunts (tous types combinés) à l’oral, avec répétitions

**Figure 3** — Évolution dans le temps des emprunts, tous types confondus, sans répétition

**Figure 4** — Corrélation entre la fréquence moyenne des emprunts à l’écrit et à l’oral

**Figure 5** — Corrélation entre la fréquence des emprunts syntaxiques à l’écrit et des emprunts intégraux à l’oral

## Liste des abréviations

<b>BDL</b>	Banque de dépannage linguistique
<b>CER</b>	Comité d'éthique à la recherche
<b>CiSA</b>	Collégial international Sainte-Anne
<b>DEC</b>	Diplôme d'études collégiales
<b>OQLF</b>	Office québécois de la langue française
<b>PAREA</b>	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
<b>PIEA</b>	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

## Résumé

Au Québec, le bilinguisme en éducation suscite de la méfiance. Cela s'explique entre autres par la peur que les jeunes qui suivent un parcours scolaire bilingue subissent un processus qui s'appelle le bilinguisme soustractif, c'est-à-dire qu'ils acquièrent l'anglais au détriment du français (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Le présent projet, articulé autour de la question de recherche « **y a-t-il une variation significative de la fréquence des emprunts à l'anglais à l'oral et à l'écrit chez les étudiants et étudiantes du collégial durant un programme bilingue ?** », contribue au débat en fournissant des données mixtes (quantitatives et qualitatives) concernant l'effet d'un programme collégial bilingue sur la fréquence des emprunts à l'anglais autant à l'oral qu'à l'écrit. Nous avons suivi un groupe de 25 volontaires du Collégial international Sainte-Anne, un établissement collégial privé subventionné où certains cours sont suivis en anglais à chaque session. Pour éviter les biais associés à la perception négative des anglicismes (Bouchard, 2011), les volontaires ont été amenés à penser que la recherche portait exclusivement sur leurs habitudes de consommation médiatique. Pour étudier le discours oral de ceux-ci, une entrevue d'environ 30 minutes sur ce thème a été réalisée chaque session pendant deux ans avec chacun des participants. Ces entrevues ont ensuite été analysées du point de vue de la fréquence des emprunts à l'anglais (emprunts intégraux, hybrides, syntaxiques et sémantiques) et de l'alternance codique. Pour l'écrit, nous avons analysé les examens de fin de session de littérature française de façon similaire en ajoutant l'emprunt orthographique. Autant à l'écrit qu'à l'oral, nos résultats indiquent une légère baisse (non significative) de la fréquence des emprunts durant les études collégiales. Au lieu de former une tendance clairement unidirectionnelle, les changements significatifs se produisent de façon irrégulière et pointent vers l'influence du contexte d'élocution sur la fréquence des emprunts. Pour l'analyse qualitative, les résultats montrent que les personnes participantes sont bien conscientes d'utiliser des anglicismes. Malgré les mises en garde de leurs parents ou de l'école, la majorité ne voit pas leur utilisation comme un problème important, sauf dans un contexte professionnel. Notre analyse montre toutefois une dévaluation de la culture québécoise dans le discours, car la consommation médiatique de nos personnes répondantes se fait presque exclusivement en anglais.

**Mots-clés :** Collégial ; éducation bilingue ; bilinguisme ; emprunts à l'anglais ; francophones

## Abstract

In Quebec, bilingualism in education raises concerns. This is explained, among other reasons, by the fear that young people enrolled in a bilingual school program will undergo a process called subtractive bilingualism—that is, they acquire English at the expense of French (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). This project, structured around the research question “Is there a significant variation in the frequency of English borrowings in oral and written language among college students during a bilingual program?”, contributes to the debate by providing mixed data (quantitative and qualitative) on the effect of a bilingual college program on the frequency of English borrowings in both oral and written contexts. We followed a group of 25 volunteers from Collégial international Sainte-Anne, a subsidized private college where some courses are taught in English each semester. To avoid biases associated with the negative perception of anglicisms (Bouchard, 2011), the volunteers were led to believe that the research focused exclusively on their media consumption habits. To study their oral discourse, a 30-minute interview on this topic was conducted each semester for two years with each participant. These interviews were then analyzed in terms of the frequency of English borrowings (full borrowings, hybrids, syntactic and semantic borrowings) and code-switching. For written language, we analyzed end-of-semester French literature exams in a similar way, adding orthographic borrowings. Both in writing and orally, our results indicate a slight (non-significant) decrease in the frequency of borrowings during college studies. Instead of forming a clearly unidirectional trend, significant changes occur irregularly and point to the influence of the speech context on borrowing frequency. For the qualitative analysis, the results show that participants are well aware of using anglicisms. Despite warnings from parents or school, most do not see their use as a major problem, except in a professional context. However, our analysis reveals a significant devaluation of Quebec culture in their discourse, as respondents' media consumption is almost exclusively in English.

**Keywords:** College; bilingual education; bilingualism; English borrowings; Francophones

## Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec pour la subvention accordée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et les apprentissages (PAREA). Nous aimerions aussi remercier chaleureusement les membres de la direction du Collégial international Sainte-Anne, dont Daniel Sincu, directeur général, et Gabrielle Matte, directrice des études. Nous aimerions également souligner le soutien que nous avons reçu de la part d'Émilie Payette, registraire, de Johanne Hudon-Armstrong, coordonnatrice au recrutement, et de Nathalie Groulx, archiviste. Enfin, nous tenons à exprimer notre grande reconnaissance aux membres du Comité d'éthique de la recherche du Collège Laflèche, en particulier à Pierre Michaud, pour avoir accepté d'étudier notre demande de certification éthique.

Merci à Cédric-Alexandre Ouellet et à Katarina Nikulin, nos deux assistants de recherche étudiants, ainsi qu'aux personnes leur ayant prêté mainforte. Merci à Florence Trudeau, doctorante et chercheuse en sciences du langage à l'Université de Sherbrooke ainsi qu'à notre consultant en histoire du Québec contemporain, Mathieu Roy, doctorant en histoire à l'Université du Québec à Montréal. Un merci tout spécial à Amélie-Hélène Rheault, docteure en linguistique et chargée de cours à l'Université de Sherbrooke, qui a été d'une aide absolument inestimable. Nous aimerions aussi saluer l'excellent travail de Rose Jutras pour la révision.

Merci à nos collègues du département de français, qui ont été d'une grande aide pour la mise en commun des dissertations de notre sous-corpus écrit : Karine Bélair, Judith Bessette, Thomas Mainguy, Amélie Paquet, Catherine Boucher et Sabrina Connell-Caouette. Merci également à nos autres collègues, dont Véronique Pagé, Joëlle Matte et Marcel Mitrasca, qui ont, à un moment ou à un autre, apporté une contribution, partagé leurs réflexions ou apporté un éclairage nouveau sur notre question de recherche.

Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons remercier publiquement les étudiantes et étudiants qui ont accepté de participer à notre recherche, au milieu d'un parcours collégial bien chargé. Si vous vous reconnaissez, merci de nous avoir fait confiance.

# 1. Introduction

Les campagnes de sensibilisation du gouvernement du Québec pour la protection de la langue française s'accumulent avec les années. En mars 2023, on diffusait une publicité ludique : « Le faucon pèlerin. Cet oiseau de proie vraiment *sick* est reconnu pour être assez *chill*. Parce qu'il est super *quick* en vol, il peut passer la majorité de son temps à *watcher* son environnement [...] », avec le message final « Au Québec, le français est en déclin. Renversons la tendance » (Ministère de la Langue française, 2023). Selon la sociolinguiste Chantal Bouchard, la chasse aux anglicismes au Québec — qui ne date pas d'hier — pourrait être expliquée par le contexte minoritaire du français en Amérique du Nord, où il faut lutter contre les forces assimilatrices de la langue majoritaire (Bouchard, 2002). Ainsi, parler un français dépourvu d'emprunts est souvent présenté comme un symbole de fierté identitaire ou même de résistance. Cependant, cette attitude face aux anglicismes varie selon les tranches d'âge. Par exemple, les jeunes s'inquiètent moins que leurs aînés du déclin du français et n'adhèrent pas à l'idée qu'il existerait un français normatif meilleur que les autres accents ou registres de langue (Institut du Nouveau Monde, 2024). Cet effet est marqué dans la région de Montréal où les jeunes semblent avoir une vision beaucoup plus positive du parler « hybride » (Bouchard, 2023). En tant qu'enseignants et enseignantes dans un collège privé bilingue de l'ouest de Montréal, nous sommes constamment témoins de l'évolution des pratiques linguistiques des jeunes, dont les usages du français s'adaptent et se transforment à leurs réalités changeantes. Ainsi, la question de l'impact de l'utilisation conjointe de l'anglais et du français dans un même établissement scolaire nous interpelle particulièrement.

Le cas du Collégial international Sainte-Anne (CiSA), situé à Lachine, est unique au Québec. Cet établissement fait partie d'un réseau de six écoles privées ayant pris racine autour du campus Sainte-Anne fondé en 1861 par Esther Blondin, mère supérieure des sœurs de Sainte-Anne (Collégial international Sainte-Anne, s.d.).<sup>1</sup> Le CiSA, un établissement collégial privé subventionné bilingue, a accueilli sa première cohorte à la rentrée 2011. Dans tous les programmes préuniversitaires offerts, les étudiantes et étudiants sont amenés à suivre plusieurs cours de leur

---

<sup>1</sup> Aujourd'hui, Sainte-Anne comprend deux écoles secondaires (Secondaire Lachine et Secondaire Dorval), deux écoles primaires (l'Académie Sainte-Anne et l'École buissonnière à Outremont), en plus du Collégial international Sainte-Anne. En juillet 2025, l'École Sainte-Anne de Rosemont s'est jointe à ce réseau d'écoles (Collégial international Sainte-Anne, s.d.).

formation spécifique en anglais, qui est la langue seconde de la grande majorité d'entre eux. Les cours de formation générale sont toujours dispensés en français (littérature, philosophie et éducation physique), sauf naturellement les cours d'anglais. Le CiSA s'est par ailleurs conformé aux exigences suivant l'adoption de la loi 14, *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*, qui est entrée en vigueur en 2022, mais dont l'application dans les établissements collégiaux n'a débuté qu'à la rentrée 2024. Ainsi, les consignes gouvernementales ont changé au cours de cette étude. Les étudiantes et étudiants ont désormais au plus 25 % de leurs cours offerts en anglais pendant leur formation<sup>2</sup>.

En 2022, Rompré a étudié les perceptions de l'enseignement bilingue chez la communauté étudiante du CiSA. Les participants et participantes ont affirmé aimer l'enseignement bilingue, mais ils avaient identifié certains inconvénients, dont la multiplication des anglicismes dans leur discours (Rompré, 2022). Or, à notre connaissance, aucune preuve empirique n'indique si les programmes éducatifs bilingues augmentent réellement l'utilisation d'emprunts à l'anglais, tant dans le discours oral qu'écrit.

Sachant que la compétence en littératie est l'un des facteurs les plus importants pour expliquer la réussite aux études postsecondaires (Boivin et al., 2022), il est essentiel pour nous d'offrir à notre population étudiante un enseignement favorisant l'acquisition des compétences fondamentales pour réussir tant à l'université que sur le marché du travail. Dans la littérature actuelle, plusieurs études canadiennes et internationales montrent que les programmes d'immersion linguistique présentent davantage de bienfaits que de torts pour les enfants et les adolescents, même pour ceux qui ont des troubles d'apprentissage (Baker, 2006 ; Sénat du Canada, 2015). Toutefois, il existe à notre connaissance peu d'études portant sur l'éducation bilingue au niveau postsecondaire (Pilotti et al., 2014), notamment en ce qui a trait à ses effets potentiels sur les pratiques langagières des jeunes, laissant ainsi le champ libre, dans l'espace public et politique, à un débat fondé davantage sur les opinions que sur les faits. L'objectif de cette étude est donc de vérifier la présence d'un changement dans la fréquence des emprunts à l'anglais utilisés par les étudiantes et étudiants pendant leur parcours collégial au CiSA, autant à l'oral qu'à l'écrit, ce qui pourrait potentiellement être expliqué par la fréquentation d'un établissement bilingue.

---

<sup>2</sup> Le CiSA se conforme ainsi au *Guide de référence pour les établissements privés et publics*, au sujet de la Déclaration et vérification de l'effectif étudiant collégial, publié en novembre 2024.

Le premier chapitre présentera en détail la problématique ainsi que nos objectifs de recherche, en abordant les contextes historique et social autour de la question linguistique, particulièrement dans le système scolaire québécois. Le deuxième chapitre exposera le cadre conceptuel, en s'appuyant sur les théories linguistiques relatives au contact entre les langues, au changement et aux idéologies linguistiques. Le troisième chapitre décrira la méthodologie alors que le quatrième sera consacré aux résultats quantitatifs et la discussion. Par la suite, nous présenterons dans le cinquième chapitre les résultats et la discussion de l'analyse qualitative. Nous tenterons finalement de mettre en lumière les contributions de l'étude à la sociolinguistique et aux sciences de l'éducation, tout en précisant ses limites et les pistes à privilégier pour les recherches futures.

## 2. État de la question et problématique

Au Québec, la langue constitue un élément fondamental de la nationalité, du vivre-ensemble et du tissu social (Plourde et Georgeault, 2008, p. 35). Ces éléments s'enracinent dans un passé complexe, empreint d'une insécurité persistante face au risque d'assimilation. Il apparaît dès lors difficile, voire impossible, d'aborder la question du bilinguisme en matière d'éducation sans d'abord la replacer dans la continuité des luttes historiques ayant marqué la quête de pérennité des communautés francophones en Amérique du Nord. Les conflits linguistiques relatifs à la langue d'enseignement ont, en effet, ponctué l'histoire canadienne et québécoise depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Différentes lois et règlements seront adoptés dans toutes les provinces et tous les territoires du Canada pour restreindre ou interdire l'apprentissage du français aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Pour les francophones hors Québec, on peut citer à titre d'exemples la loi des écoles communes au Nouveau-Brunswick en 1871 et le règlement 17 en 1912 en Ontario (Castonguay, 2002 ; Lessard, 2020 ; Mann, 2014). Il faudra attendre la Charte des droits et libertés de 1982, garantissant le droit à l'instruction en français au Canada, puis l'arrêt Mahé de la Cour suprême du Canada, pour que les minorités francophones hors Québec aient droit au plein contrôle de la gestion des écoles dans leur langue (Julien, 1995).

Le sentiment d'aliénation résultant de ces attaques envers les francophones a contribué à alimenter le mécontentement et le scepticisme des intellectuels canadiens-français, puis québécois, tout au long du XX<sup>e</sup> siècle (Harvey, 2008). Pour les penseurs catholiques les plus influents de l'époque, le français est vu comme un rempart contre le protestantisme (Gagnon, 2008). Dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'anglais assume au Québec une position de prestige comme « [...] la langue du gouvernement, des affaires et des sciences » (Charland, 2008, p. 240). Placées à l'écart des hautes sphères du pouvoir politique et de l'économie, les élites de la société canadienne-française consolident un nationalisme culturel axé sur l'idéologie de la survivance. Conformément à cette posture défensive, l'Église joue un rôle unificateur en se faisant garante du bon-parler des élites et en gardant une emprise sur la vie éducative, culturelle et littéraire (De Coster, 2007). La Société du parler français au Canada, active de 1902 à 1962, incarne cette volonté des élites religieuses et professionnelles d'assurer la préservation du français à travers le rehaussement de la qualité de la langue, la lutte aux anglicismes et la création d'une norme centrée sur les élites plutôt que sur le parler populaire. À l'époque, aucune entrave n'existe pour les parents francophones désireux

d'inscrire leurs enfants à l'école en anglais, si, bien sûr, ils n'ont pas d'objection à ce que leurs enfants soient exposés à la religion protestante. Le cursus scolaire francophone est défini par les membres du clergé et ce dernier, faute de moyens, néglige les sciences et la technologie. L'éducation publique ne permet qu'à une infime partie de la jeunesse, surtout de familles privilégiées, d'accéder à l'université (Charland, 2008).

Dans les années 1950, l'arrivée de vagues d'immigration successives ainsi que les choix de ces individus en matière de fréquentation scolaire accentue la peur que la ville de Montréal ne devienne un territoire soumis à la langue de Shakespeare (Martel, 2008). L'école est ainsi perçue comme un outil permettant l'anglicisation plutôt que l'intégration des immigrants à la société québécoise. Ce seront les changements sociaux des années 1960 qui permettront une démocratisation de l'école, des modèles éducatifs, de ses finalités et de son accessibilité. Jusque dans la deuxième moitié du XXe siècle, le libre-choix dans le système scolaire est vu comme un prolongement des libertés individuelles propres au système libéral s'édifiant au cours de cette période.

Cette situation se transformera radicalement au cours des années 1960, alors que le Québec connaît une période de réformes effrénées qu'on qualifiera de Révolution tranquille. L'affirmation nationale en formera une des composantes essentielles, ce qui accentue les demandes de la population québécoise envers les réformes du système d'éducation. Le gouvernement du Québec place la laïcisation et l'accessibilité au système éducatif québécois au cœur de ses priorités (Pâquet et Savard, 2021). C'est dans ce contexte d'élargissement de l'accessibilité aux études supérieures en français qu'est créé le réseau des cégeps en 1967, un an avant celui des Universités du Québec. Au Québec, les lois linguistiques et les transformations du système d'éducation touchant la langue d'enseignement sont issues des travaux de deux grandes commissions d'enquête : la Commission Parent (1961-1966) et la Commission Gendron (1968-1972), cette dernière voyant le jour dans le contexte de la crise de Saint-Léonard (Gémar, 2008). Cet épisode de confrontation se déroule au sein de la commission scolaire de cette banlieue montréalaise où s'opposent la communauté italienne et la population canadienne-française, la première réclamant le maintien de classes bilingues alors que la seconde souhaite l'unilinguisme dans la langue d'enseignement. Cette crise débouchera en 1969 sur la loi 63 du gouvernement de Jean-Jacques Bertrand, qui consacrera le libre-choix en matière de langue d'enseignement. Jugée fortement insatisfaisante chez les francophones dont les mobilisations ne s'estompent pas à Montréal, la loi 22 du gouvernement de Robert Bourassa est adoptée en 1974 et rajoute des tests linguistiques aux allophones et aux

francophones désirant fréquenter l'école anglaise. Cette loi ne parviendra pas à calmer les revendications des francophones (Godin, 1990 ; Poirier, 2016).

En mars 1977, le gouvernement de René Lévesque dépose le projet de loi 101, qui deviendra La Charte de la langue française. Cet ambitieux projet de loi a pour objectif avoué de faire du Québec une société de langue française. Cette loi propose de remédier à l'anglicisation de la province en légiférant sur la langue d'affichage commerciale, la langue de travail et la fréquentation scolaire (Rocher, 2008). La loi 101 rend la scolarisation en français obligatoire pour les enfants vivant au Québec, tout en reconnaissant à la minorité anglophone un droit acquis à la scolarisation dans leur langue (Rocher, 2008). Ce pacte social oblige les parents d'immigrants à franciser leurs enfants, mais contraint également les parents franco-québécois à scolariser leurs enfants dans leur langue maternelle. Cette mesure s'applique aux niveaux primaires et secondaires, mais encore à ce jour ne s'applique pas au réseau des cégeps ni aux universités.

Ce n'est que plusieurs décennies plus tard, soit en 2000, que la possibilité d'étendre la loi 101 au collégial est évoquée lors des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Cette option est finalement écartée puisque jugée alors trop radicale (Forcier, 2011). Vers la fin des années 2010, le rôle structurant de l'enseignement supérieur dans l'anglicisation des allophones interpelle davantage les observateurs de la scène publique soucieux de la protection du français alors que les statistiques montrent une hausse marquée des inscriptions dans les cégeps et universités anglophones (Office québécois de la langue française [OQLF], 2017a ; 2023b). Dès les années 2020, les controverses prolifèrent et les voix se multiplient pour que le réseau des collèges et des cégeps soit repensé afin de franciser plutôt que d'angliciser la jeunesse québécoise (Bourdon, 2018 ; Fortier, 2020a ; Venne, 2020)<sup>3</sup>. Dans son essai ayant eu de fortes retombées médiatiques *Pourquoi la Loi 101 est un échec*, Frédéric Lacroix montre à l'aide de données tirées d'études du démographe Charles Castonguay et de Statistique Canada que l'enseignement aux cycles supérieurs en anglais est en partie responsable de l'anglicisation du Québec (2020). En

---

<sup>3</sup> Parmi les événements marquants, on retrouve l'ouverture prévue d'un cégep bilingue à Vaudreuil-Dorion. Ce projet, parrainé par les cégeps John-Abbott, Valleyfield et Gérard-Godin, a été annulé en 2020 pour être remplacé par un autre projet éducatif où les cours sont offerts en français (Auger, 2020 ; Fortier, 2020b ; Venne, 2020). Un autre exemple de polémique est celle portant sur l'agrandissement du collège anglophone Dawson, projet qui a finalement été abandonné par le gouvernement du Québec en février 2022 (Boissonneault et Lavallée, 2020 ; McCann, 2022). Des professeurs et professeures ont alors signé une lettre ouverte pour exiger l'application de la loi 101 au niveau collégial (Bellerose, 2022 ; Robitaille, 2020). Enfin, on trouve aussi la controverse entourant certains collèges privés, tels que le Collège Supérieur de Montréal, qui agiraient comme tremplin pour aider des personnes, surtout originaires du Maghreb ou de l'Inde, à immigrer au Canada plutôt qu'à étudier (Lamontagne, 2024).

2020, à Montréal, près de la moitié des étudiants et étudiantes du collégial (48 %) étaient inscrits dans des programmes préuniversitaires en anglais (Fortier, 2020c). Cette situation soulève des inquiétudes quant à la précarisation des établissements francophones, d'autant que le réseau anglophone attirerait une proportion importante des candidats et candidates présentant les meilleures moyennes générales (Lacroix, 2020). Ainsi, en 2021, le Regroupement pour le cégep français a été fondé pour dénoncer l'anglicisation graduelle des études supérieures au Québec et demander des démarches politiques concrètes pour inverser la tendance (Hébert, 2024).

Pour contrer cet exode vers les établissements anglophones, la Coalition Avenir Québec (CAQ) annonce, en 2021, une réforme de la Charte de la langue française avec son projet de loi 96, qui deviendra la loi 14 après son adoption. Cette dernière — qui cible aussi la francisation de l'immigration, l'affichage commercial et les milieux de travail (Éducaloi, s.d.) — impose des limites d'inscription dans les cégeps anglophones. Désormais, le quota maximal de personnes étudiantes scolarisées en anglais ne peut dépasser 17,5 % de l'ensemble des étudiants du réseau collégial (McNicoll, 2023). Selon la nouvelle loi, les établissements se montrant incapables de respecter leurs quotas individuels risquent de se voir imposer une pénalité financière par le gouvernement, comme ce fut le cas pour le Collège LaSalle à la rentrée 2025 (Radio-Canada, 2025). La loi 14 oblige également les personnes étudiantes n'ayant pas de droit acquis à l'éducation en anglais à suivre des cours de français supplémentaires et de réussir l'épreuve uniforme de français à la fin de leurs études (McNicoll, 2023). Bien que les effets à long terme de cette loi ne soient pas encore connus, les rentrées scolaires de 2023 et 2024 permettent d'observer un certain recul des inscriptions dans les collèges anglophones au profit d'établissements francophones (Desrosiers, 2024). En 2024, le Commissaire à la langue française du Québec, Benoît Dubreuil, réitère cibler le réseau des cégeps et des universités — entre autres mesures — pour inverser le recul de la langue française au Québec (Dubreuil, 2024).

Ces craintes entourant le recul du français, particulièrement à Montréal, demeurent fondées. Le plus récent recensement de Statistique Canada (2023) montre un recul des indicateurs sur la vitalité du français comme langue commune et du pourcentage de la population ayant le français comme langue maternelle. Ciblée comme moyen pour renverser la tendance, la question de la langue d'enseignement dans le réseau collégial constitue une source de division au sein du système d'éducation québécois. D'avril 2021 à septembre 2022, 41 des 43 syndicats de professeurs locaux des cégeps francophones ont exprimé leur appui à l'application de la loi 101 dans leurs

établissements, amenant dans leur sillon les fédérations de la FNEEQ-CSN et la FEC-CSQ à se ranger de leur côté (Dubreuil, 2022). D'autre part, les institutions d'enseignement supérieur anglophones sont tout à fait opposées aux mesures restrictives de la loi 14 et se plaignent de difficultés administratives et financières depuis l'entrée en vigueur de celle-ci à la rentrée 2023 (LeBlanc, 2022).

Il convient de souligner que ces débats et mobilisations s'inscrivent essentiellement dans les sphères politique et médiatique. Ils s'appuient principalement sur des données sociodémographiques afin de proposer des pistes d'interprétation, de légitimer ou de contester certaines politiques linguistiques. Or, la question demeure entière : dans quelle mesure le bilinguisme au sein du réseau d'enseignement supérieur influe-t-il sur les compétences et les représentations linguistiques des jeunes à l'égard du français ? Les chercheuses et chercheurs en sciences de l'éducation et en linguistique ont à cet égard un rôle déterminant à jouer, en contribuant à éclairer ce débat, compte tenu de son importance fondamentale pour l'orientation des institutions. Qui plus est, les données empiriques portant sur les effets de l'éducation bilingue chez les jeunes adultes ou les étudiantes et étudiants universitaires demeurent relativement limitées (Pilotti et al., 2014).

Chez les élèves du primaire et du secondaire cependant, de nombreuses études mettent en évidence les retombées positives de l'enseignement bilingue sur le développement linguistique et cognitif des personnes apprenantes (Baker, 2006 ; Bialystok, 2001, 2011). Ce type d'enseignement favoriserait notamment une meilleure maîtrise des deux langues d'apprentissage, une plus grande flexibilité cognitive ainsi qu'un meilleur développement de la conscience métalinguistique (Bialystok, 2001 ; Christoffels et al., 2015 ; Cummins, 2003). Sur le plan socioaffectif, un enseignement bilingue est également associé à une plus grande ouverture culturelle, à un sentiment de compétence renforcé et à une perception plus positive du plurilinguisme (Armand, 2013 ; Xia et Haas, 2024). Enfin, plusieurs travaux montrent que la fréquentation de programmes bilingues peut soutenir la réussite scolaire en facilitant le transfert de compétences entre les langues et en valorisant les répertoires linguistiques des apprenants et apprenantes (Babault, 2019 ; Bialystok, 2016 ; Han, 2012 ; Sénat du Canada, 2015). Par son contexte linguistique, le Québec fait par ailleurs figure de pionnier mondial de la recherche dans le domaine du bilinguisme et du plurilinguisme en éducation, ce dont témoigne entre autres le projet ÉLODiL (Éveil aux Langues

et Ouverture à la Diversité Linguistique), dirigé par Françoise Armand de l'Université de Montréal, elle-même figure importante de ce champ de recherche (Armand et al., 2021).

Malgré des avantages pédagogiques établis, compte tenu des rapports de force linguistiques historiques, les Québécois et Québécoises adoptent encore aujourd'hui des positions ambivalentes face au bilinguisme, particulièrement en éducation. D'une part, plusieurs considèrent légitimement le bilinguisme institutionnel comme une menace au fait français dans un contexte minoritaire. D'autre part, plusieurs y voient, en plus de favoriser les apprentissages, de nombreux avantages sociaux et professionnels. Les données le démontrent : les personnes bilingues ont généralement accès à de meilleures perspectives d'emploi et de meilleurs salaires au Canada (Conference Board of Canada, 2018) et être habile en anglais aide à obtenir un emploi au Québec. L'anglais étant fréquemment utilisé sur le marché du travail, une majorité (55,4 %) de Québécoises et Québécois disent utiliser une langue autre que le français, surtout l'anglais, dans le cadre de leurs fonctions (OQLF, 2018, p. 9). Il n'est donc pas étonnant que les jeunes francophones et allophones du Québec soient nombreux à vouloir étudier en anglais dès qu'il est possible de le faire, c'est-à-dire dès le collégial, notamment pour améliorer leur statut social, leurs opportunités académiques ainsi que leur employabilité (Rompré, 2022). L'offre bilingue dans le réseau postsecondaire témoigne de cet engouement.

Au Canada, quelques programmes universitaires bilingues ont été mis sur pied, comme celui de l'Université d'Ottawa (Seror et Lamoureux, 2014), des Universités Simon-Fraser, York et Laval (Ambrosio et al., 2012). N'étant pas soumis aux mêmes lois linguistiques que les niveaux primaires, secondaires et collégiaux, les établissements universitaires québécois sont libres d'offrir des cours en anglais (Chevrier, 2020). Par exemple, l'école HEC Montréal offre des programmes bilingues et même trilingues (Blais, 2017 ; HEC Montréal, s.d.). L'Université Laval offre, quant à elle, 2 % de ses cours en anglais (Lacroix, 2020). L'Université de Sherbrooke offre des cheminement bilingues pour son baccalauréat en administration des affaires alors que 30 crédits sur 90 seront complétés en anglais (Letky, 2014).

Dans le réseau collégial, toutefois, les programmes d'études bilingues sont exceptionnels. Certains établissements régionaux, comme le Cégep de Sept-Îles ou le Cégep de la Gaspésie et des Îles, proposent des parcours en français et en anglais. Toutefois, il ne s'agit pas d'un enseignement bilingue, puisque les étudiants et étudiantes doivent choisir l'un ou l'autre des profils linguistiques.

De même, quelques collèges privés subventionnés — tels que le Collège Universel, le Collège LaSalle et le Collège O’Sullivan — offrent des diplômes d’études collégiales (DEC) en anglais et en français, mais toujours dans des parcours distincts. Le Collège Mérici de Québec, qui annonçait en 2015 que les programmes préuniversitaires offriraient désormais un parcours avec 40 % de cours en anglais, ne font plus mention de ce fait au moment de publier notre rapport (Radio-Canada, 2015 ; Collège Mérici, s.d.). D’autre part, le Collège Laflèche annonce toujours un profil administration bilingue sans en donner les détails sur leur site Internet (Collège Laflèche, s.d.). D’autres établissements utilisent une stratégie différente, dont certains cégeps francophones, tels que Saint-Laurent et Bois-de-Boulogne, qui ont plutôt opté pour une collaboration avec les cégeps anglophones Vanier et Dawson. Cette approche a pour objectif de contrer la baisse de clientèle dans le réseau francophone de la grande région de Montréal en offrant des diplômes conjoints au début des années 2020 (Fortier, 2020a). À Québec, le cégep de Limoilou s’est associé avec Champlain St Lawrence pour offrir conjointement la technique en tourisme avec des cours dans les deux langues (Cloutier, 2018). Il s’agit toutefois d’initiatives plutôt rares dans le réseau.

Ainsi, le CiSA s’impose comme un modèle d’exception au sein du réseau collégial québécois, en n’offrant que des DEC préuniversitaires bilingues. Le CiSA, un établissement privé subventionné, propose deux programmes : les sciences de la nature et les sciences humaines. Un troisième programme, Arts, lettres et communication, était offert lors du début de notre étude en 2023 mais ne l’est plus aujourd’hui. Cet établissement situé à Lachine, dans l’Ouest de Montréal, est considéré comme un établissement francophone étant donné que la personne étudiante suivra au moins 75 % de ses cours en français et que l’épreuve uniforme de français doit être réussie pour l’obtention du diplôme. Nonobstant, le CiSA offre à sa clientèle de suivre certains cours de formation spécifique (par exemple les cours de chimie, de mathématiques, d’économie, de psychologie ou encore de sciences politiques) en immersion anglaise en adoptant une logique progressive entre la première et la dernière session. À notre connaissance, il s’agit d’un modèle unique dans le réseau collégial québécois, étant le seul établissement offrant un enseignement bilingue à l’ensemble de sa population étudiante dans tous ses programmes.

Le rapport de recherche de Rompré (2022), réalisé auprès des membres de la communauté étudiante du CiSA, fait état d’une appréciation évidente du parcours bilingue proposé, notamment à cause de leur perception d’une amélioration des compétences en anglais en suivant un programme adapté à la réalité des francophones. Cependant, les participants et participantes de

l'étude ont identifié un problème majeur lié à l'exposition à la langue anglaise, soit celui de la confusion linguistique. Plusieurs craignent notamment une détérioration de leurs compétences en français et notent l'omniprésence des anglicismes dans leur discours.

Cette préoccupation formulée par les étudiants et étudiantes du CiSA est intimement liée à l'insécurité linguistique qui prend racine dans le passé québécois ainsi qu'à la politisation du choix de la langue d'enseignement. Même si l'affirmation identitaire des années 1960 et 1970 a permis à de nouvelles variétés du français québécois d'acquiescer une légitimité dans l'espace public, le discours sur la qualité de la langue et l'importance du maintien d'une norme soutenue traverse tout de même cette période d'ébullition et se fait encore sentir de nos jours. Encore aujourd'hui, la présence d'anglicismes est largement critiquée dans les médias, qui accordent toujours une place importante aux débats linguistiques dans la sphère publique, tant sur la qualité de la langue que sur son statut (Cajolet-Laganière et Martel, 1993 ; Elchacar et Salita, 2019 ; Vincent, 2017). Les anglicismes demeurent des emplois à éviter pour la majorité, malgré la reconnaissance d'une norme proprement québécoise et d'une certaine ouverture aux emprunts à l'anglais (Grégoire, 2021). Néanmoins, on peut se demander si l'enseignement bilingue au collégial affecte réellement les comportements linguistiques des étudiants et étudiantes en matière d'emprunts à l'anglais.

Alors que le nombre de francophones choisissant d'étudier en anglais ou dans un DEC bilingue est en hausse au Québec, l'étude de la fréquence des emprunts à l'anglais nous apparaît comme une porte d'entrée encore inexploitée pour renouveler l'étude du rapport des jeunes à la langue dans le système d'éducation. Cet aspect met l'accent sur la conception des jeunes de leurs interactions dans les milieux d'enseignement professionnel en plus d'évaluer l'ampleur quantitative réelle de leurs emprunts à l'anglais. La relation entre ces deux éléments permet de faire ressortir les décalages entre la pratique et les perceptions du rapport au bilinguisme, jetant ainsi de nouveaux éclairages sur les insécurités ou atouts réels et perçus qui peuvent en découler.

## 2.1. Objectifs de la recherche

Compte tenu du contexte sociolinguistique particulier du Québec et de la place qu'y occupe l'anglais, conjugués à notre expérience du terrain, nous nous sommes questionnés à savoir si les emprunts à l'anglais, dans un contexte d'enseignement collégial bilingue, constituent un simple marqueur de bilinguisme ou le signe d'un glissement linguistique plus profond. Les emprunts sont-

ils le reflet d'une compétence bilingue, d'une insécurité linguistique ou d'un changement en cours ?

Ainsi, nous avons tenté de proposer des pistes de réponses à ces interrogations, en étudiant l'évolution des pratiques linguistiques de notre communauté étudiante pendant les deux années de leur parcours au CiSA. Ainsi, la présente proposition de recherche vise à répondre à la question précise suivante : **y a-t-il une variation significative de la fréquence des emprunts à l'anglais à l'oral et à l'écrit chez les étudiants et étudiantes du collégial durant un programme bilingue ?** Il serait alors possible d'émettre l'hypothèse que le fait d'étudier dans un tel programme peut avoir un effet sur les pratiques linguistiques de notre communauté étudiante.

Ainsi, nous proposons de poursuivre les objectifs suivants :

1. Décrire, mesurer, comparer et analyser la fréquence des différents types d'emprunts à l'anglais dans le discours oral spontané des étudiantes et étudiants ainsi que dans leurs productions écrites pendant la durée de leur parcours collégial bilingue ;
2. Décrire les attitudes et les représentations linguistiques associés à l'usage de ces emprunts.

Pour y parvenir, nous avons mené une recherche mixte avec des analyses de données quantitative et qualitative, dans une optique de triangulation méthodologique. Grâce à nos découvertes, nous souhaitons ainsi contribuer à la réflexion sur la gestion du bilinguisme en milieu éducatif québécois ainsi qu'offrir des pistes pour une pédagogie linguistique mieux adaptée à la réalité bilingue des jeunes adultes.

### 3. Cadre conceptuel

Le présent chapitre tient pour objectif de définir les concepts théoriques qui seront mobilisés dans le cadre de cette recherche et sera divisé en trois parties. La première partie présente la notion de contact entre les langues, permettant de cerner les processus intégratifs qui en découlent et la typologie pour définir et pour classer les différents emprunts. La deuxième partie aborde le changement linguistique, qui fournit un apport sur l'évolution des usages et sur les manières de rendre compte de ces changements. Finalement, la troisième partie est consacrée aux idéologies linguistiques, mettant en lumière les conceptions associées aux attitudes et aux représentations linguistiques entourant certaines pratiques langagières, particulièrement dans un contexte d'éducation bilingue au Québec. Ce cadre conceptuel établit les fondements nécessaires à l'atteinte de nos objectifs de recherche. Il offre à la fois une compréhension des phénomènes linguistiques dans leur globalité, une nomenclature précise pour l'analyse des données et des pistes d'interprétation cohérentes avec les enjeux soulevés par notre problématique.

#### 3.1. Contact entre les langues

Le contact entre les langues est un phénomène naturel et universel : de tout temps, partout où des communautés linguistiques se côtoient, les langues s'influencent mutuellement. Ces échanges sont observables à différentes échelles. D'une part, à l'échelle du système linguistique, le contact peut se traduire par des influences durables sur la structure et le lexique. D'autre part, à l'échelle individuelle, particulièrement chez les personnes bilingues, la présence de deux ou plusieurs langues peut les amener à mobiliser plusieurs facettes de leur bagage linguistique au sein d'un même discours et ainsi moduler leurs pratiques langagières. De nombreux travaux en sociolinguistique s'interrogent sur les tenants et aboutissants du contact entre les langues, notamment afin d'identifier les conditions nécessaires aux changements (entre autres en termes d'intensité et de durée du contact) et d'établir une compréhension détaillée des mécanismes sous-jacents (Poplack et al., 2019).

Dans le contexte linguistique québécois, marqué non seulement par le contact, mais aussi par les rapports de force entre le français et l'anglais, les influences de l'anglais sont souvent scrutées et critiquées, particulièrement chez les jeunes. Afin de rendre compte de ces phénomènes qui

façonnent les pratiques langagières de notre communauté étudiante, et plus largement comment ils influencent leurs représentations linguistiques, il importe de bien circonscrire les notions d'emprunts et d'alternance codique. Néanmoins, avant de se pencher sur les processus linguistiques précis, il s'avère nécessaire d'établir des bases théoriques solides sur les questions entourant le bilinguisme.

### 3.1.1. Bilinguisme

Le bilinguisme est défini par Grosjean (2015) comme « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (2015 : 16). Cette définition se veut largement inclusive, déconstruisant du même coup plusieurs mythes entourant le bilinguisme. Le fait de devoir connaître parfaitement et également deux langues, d'avoir appris la langue en bas âge et de ne pas avoir d'accent perceptible sont des exemples de ce que l'imaginaire collectif considère comme le fait bilingue. Beaucoup de locuteurs et locutrices ne respectent pas ces contraintes, malgré une utilisation quotidienne de plusieurs langues, et ne se définissent donc pas comme étant bilingue. La définition de Grosjean met de côté ces restrictions, considérant toutes ces personnes comme des bilingues à part entière.

#### 3.1.1.1. *Identité bilingue*

S'il est vrai que certains critères traditionnels du bilinguisme doivent être remis en question sur le plan linguistique, dans le cadre de l'identité bilingue, ce concept semble encore moins statique. En effet, en psychologie sociale, on considère que l'identité bilingue n'a pas forcément à voir avec la compétence qu'une personne dispose dans plusieurs langues (Liebkind, 1995). Une personne « parfaitement » bilingue pourrait tout à fait s'identifier comme monolingue et inversement, une personne ne maîtrisant pas entièrement les codes de sa langue seconde pourrait se définir comme bilingue. À ce sujet, Landry, Allard et Deveau (2013) dégagent deux composantes fondamentales de l'identité ethnolinguistique. D'une part on retrouve l'autodéfinition comme membre du groupe linguistique, autrement dit, le fait qu'une personne se considère comme membre d'un groupe culturel ou linguistique. D'autre part, on retrouve l'engagement identitaire, qui relève du sentiment d'appartenance, du désir de défendre l'identité et le fait que cette identité renforce l'estime de soi (Landry et al., 2013).

Selon Liebkind (1995), l'identité linguistique serait surtout régie par les différentes attitudes que peut adopter un locuteur envers une langue, qui affecteront son identité linguistique. D'abord, une attitude instrumentale de la compétence linguistique mène à une identité monolingue puisque la langue seconde est considérée comme un simple outil de communication. En contrepartie, une attitude intégrative permet de tendre vers une identité bilingue, comme l'individu souhaite s'intégrer et faire partie d'un groupe linguistique donné. Ainsi, Liebkind (1995) affirme qu'une utilisation instrumentale ne mènerait pas à une identité bilingue alors qu'au contraire, Landry et al. (2013) considèrent qu'une identité linguistique peut tout à fait naître d'une attitude instrumentale. Ainsi, selon ces chercheurs, l'identité bilingue peut se forger selon deux axes : un double sentiment de compétence ou un double sentiment d'appartenance aux groupes linguistiques (ou un mélange des deux). Cette considération est particulièrement intéressante dans le cadre de cette étude, car elle nous permettra d'observer si les étudiantes et étudiants sont d'abord motivés par un désir d'intégration à la communauté anglophone, ou si la maîtrise de l'anglais est plutôt perçue comme utilitaire pour fonctionner dans la société et multiplier les opportunités professionnelles et personnelles.

Les identités bilingues ont surtout été étudiées en contexte linguistique minoritaire et la question de la vitalité de la communauté semble être au cœur de la problématique. Or, l'identité est un concept complexe, protéiforme et fluctuant. L'émergence de l'identité bilingue ne doit pas être envisagée comme synonyme d'assimilation (Gérin-Lajoie, 2003 ; Lefebvre, 2006). Ce bilinguisme pourrait aussi être porteur d'un sentiment d'appartenance à la francophonie. Il est également important de mentionner qu'à l'intérieur même de l'identité ethnoculturelle, la langue peut occuper une place plus ou moins importante (Landry et al., 2013 ; Oudin et Drapeau, 1993). « Le rapport à l'identité n'est pas influencé uniquement par la langue : l'appartenance au groupe ou à la communauté façonne aussi le rapport à l'identité » (Gérin-Lajoie, 2014, p. 476).

Enfin, l'identité linguistique, qu'elle soit bilingue ou non, peut engendrer des conflits d'identification. Il est possible que le fait d'appartenir à un groupe soit source de gêne ou de culpabilité, surtout en contexte minoritaire dans un rapport de culture dominant. Un sentiment d'insécurité linguistique peut donc avoir des conséquences sur l'identité d'un individu. Au Québec, par exemple, cet élément comprend deux aspects : d'une part, un important historique d'insécurité linguistique et d'autre part, la concurrence omniprésente de l'anglais et l'américanisation de la culture. En outre, Liebkind (1995) mentionne que les enfants sont

particulièrement sensibles aux jugements envers les langues et tendent davantage à rejeter les éléments perçus négativement et à adopter ceux perçus positivement. Notre population à l'étude étant jeune, nous pouvons supposer qu'elle est aussi sensible à ces enjeux. Il semble donc pertinent d'étudier les attitudes et les identités de notre communauté étudiante montréalaise, toujours en processus de construction identitaire et évoluant dans un milieu de socialisation important : l'école.

### *3.1.1.2. Bilinguisme soustractif et additif*

Dans la littérature sur l'éducation bilingue, le bilinguisme est souvent décrit selon deux dynamiques contrastées : additive et soustractive (Lambert, 1974). Le bilinguisme additif désigne une situation où l'apprentissage d'une seconde langue s'effectue sans nuire à la maîtrise ni au statut de la langue première, favorisant ainsi l'enrichissement cognitif et identitaire des locuteurs et locutrices. À l'inverse, le bilinguisme soustractif se manifeste lorsque la langue seconde, généralement socialement dominante, tend à supplanter la langue première, ce qui peut mener à une perte de compétence ou de valorisation de celle-ci (Coghlan et Thériault, 2002 ; Landry, 1982 ; Landry et Allard, 2000) :

On a été assez souvent porté à attribuer le bilinguisme soustractif aux groupes ethniques minoritaires tandis qu'on a remarqué le bilinguisme additif chez les individus du groupe ethnique majoritaire apprenant une langue seconde. Ceci pourrait conduire à la généralisation abusive suivante : les avantages du bilinguisme sont associés exclusivement aux individus des groupes ethniques majoritaires ; il s'agirait donc d'un bilinguisme de type élitiste. Un tel raisonnement aboutit à cette conclusion : le bilinguisme en milieu minoritaire aurait des conséquences néfastes (Landry, 1982, p. 224).

Bien que cette distinction demeure utile pour comprendre les dynamiques de pouvoir linguistique dans les contextes éducatifs, elle est aujourd'hui nuancée par des approches plus récentes, telles que la perspective plurilingue ou le *translanguaging*, qui envisagent le répertoire linguistique des locuteurs comme un continuum flexible plutôt que comme deux systèmes en concurrence (Conseil de l'Europe, 2001). Particulièrement dans le milieu de l'éducation et de l'enseignement des langues, les pratiques plurilingues gagnent en popularité. Les chercheuses et chercheurs en éducation s'entendent largement pour reconnaître que la mise en valeur du répertoire linguistique pluriel des élèves favorise les apprentissages, mais aussi le développement socioaffectif, en renforçant le sentiment d'identité, de compétence et de légitimité linguistique (Maynard et Thibeault, 2023).

Nonobstant, considérant le contexte sociolinguistique nord-américain, le Conseil supérieur de l'éducation (2014) reconnaît qu'il existe au sein de notre système d'éducation au Québec un risque de bilinguisme soustractif, notamment dans les cas d'immersion linguistique. L'enseignement bilingue au niveau collégial, tel que proposé par le CiSA, soulève ces mêmes préoccupations. C'est de ces inquiétudes entourant l'anglicisation — émanant à la fois de notre communauté étudiante, des autorités ministérielles et politiques, des instances collégiales, et, plus largement, de l'imaginaire collectif — qu'est né notre projet de recherche. Nous souhaitons contribuer aux connaissances empiriques sur les phénomènes linguistiques qui s'opèrent en contexte d'études bilingues, notamment en ce qui a trait aux emprunts linguistiques.

### 3.1.2. Emprunt

Un emprunt est un phénomène linguistique impliquant le transfert d'un mot, d'un morphème ou d'une expression d'une langue vers une autre. Parfois appelé « transfert linguistique », l'emprunt est un phénomène tout à fait normal et attendu, résultat de l'évolution des langues naturelles et de leur contact au cours de l'histoire (Hamers, 1997b ; OQLF, 2019a). Le français, par exemple, a largement emprunté au latin, au grec, à l'allemand, à l'arabe ainsi qu'à plusieurs autres langues. Bertrand (2008) estime qu'environ 87 % du vocabulaire français nous proviendrait du latin, 1,35 % de langues germaniques, 0,12 % scandinaves, 0,08 % celtiques. Les 11 % restant seraient le fruit d'emprunts de langues diverses, provenant de tous les continents. Le Petit Robert dénombreait dans son dictionnaire en ligne (version de 2010) des emprunts découlant d'environ 90 langues différentes (Leclerc, 2024). À l'inverse, de nombreuses langues ont emprunté au français, notamment l'anglais dont on estime à 25 000 le nombre de mots d'origine française (Leclerc, 2024).

L'emprunt est donc un procédé d'enrichissement lexical, que ce soit pour désigner une réalité nouvelle ou une entité alors étrangère dans la langue emprunteuse. Le motif principal est un souci d'économie : il est beaucoup plus simple d'intégrer un mot provenant d'une autre langue que d'en créer un nouveau (Théoret, s.d.). De plus, selon ce même principe, les mots plus courts et efficaces tendent à s'intégrer plus facilement dans l'usage, ce qui peut expliquer la popularité de certains mots ou expressions provenant de l'anglais.

L'anglicisme est simplement un emprunt à l'anglais. Bien qu'un anglicisme soit souvent, dans le discours populaire, considéré comme une erreur, ce terme fait plutôt référence de façon globale et non péjorative à un emprunt à l'anglais, dont plusieurs sont acceptés dans les ouvrages de référence prescriptifs. Compte tenu de la connotation négative du mot « anglicisme », l'OQLF privilégie justement l'expression « emprunt à l'anglais ». Certains emprunts à l'anglais sont aujourd'hui parfaitement intégrés à la langue française, si bien qu'ils sont difficiles à reconnaître. Pensons notamment à des mots comme « actuaire », « film » ou « paquebot » (OQLF, 2019a). Certains emprunts font même l'objet de recommandations officielles de l'Office, par exemple « autobus scolaire » (OQLF, 2008). Le verbe « tester » au sens de « vérifier à l'aide d'un test », encore considéré comme une nouveauté à la fin des années 50 (Vinay et Darbelnet, 1958), est parfaitement intégré de nos jours. D'autres sont toutefois toujours critiqués ou associés à un registre informel ou familier : pensons notamment au vocabulaire entourant la mécanique automobile.

La connotation négative associée aux anglicismes au Québec ne relève pas du hasard. Elle peut s'expliquer en partie par la situation géographique et par la conjoncture historique dans lesquelles s'inscrit le Québec. Largement majoritaire en Amérique du Nord, l'anglais est parfois perçu comme une menace de taille pour les francophones (Bouchard, 2011). Les principales craintes concernent l'appauvrissement du français, une diminution de sa qualité et même sa disparition (Poplack et al., 2019). Ces inquiétudes ne sont toutefois pas unilatérales : la minorité anglophone du Québec estime aussi que le contact avec le français nuit à la qualité de leur langue (Poplack et al., 2006). Néanmoins, l'anglais, pour de claires raisons géopolitiques, bénéficie d'un statut prisé à l'international et sa maîtrise constitue un atout dans différents domaines. Cette langue bénéficie ainsi d'un capital très important sur le marché linguistique (au sens de Bourdieu, 1977).

L'intégration d'un emprunt dans une langue dépend donc largement de son acceptabilité sociale, elle-même influencée par divers facteurs : notamment le statut de la langue d'emprunt, le statut de la communauté linguistique qui intègre l'emprunt et la nature de l'emprunt. Leclerc (1989) souligne à juste titre que « [l]a quantité et les domaines d'emprunt reflètent la puissance et le prestige d'une nation à une époque donnée, mais aussi le type de relation entre deux nations » (p. 343). Ainsi, considérant le rapport des Québécois et Québécoises avec l'anglais, il n'est pas étonnant que les emprunts provenant de cette langue s'intègrent plus difficilement dans la langue standard ou, du moins, qu'ils fassent l'objet de davantage de critiques dans les médias et les ouvrages prescriptifs (Cajolet-Laganière et Martel, 1993 ; Elchacar et Salita, 2019 ; Vincent,

2017). Les emprunts dont un ou des équivalents sont disponibles en français font également l'objet de vives remises en question. Leur utilisation reflète alors un choix du locuteur plutôt qu'un manque d'alternative (Théoret, s.d.).

Il importe de souligner que, peut-être à cause son rapport houleux avec les anglicismes, le Québec est réputé pour sa créativité lexicale. En effet, face à l'émergence de termes étrangers désignant des réalités nouvelles, le Québec a souvent adopté des innovations, jusqu'à les faire entrer dans la norme du français standard, par exemple les expressions largement attestées telles que « courriel », « motoneige » ou encore « clavardage » (Théoret, s.d.).

De façon plus officielle, l'acceptabilité d'un emprunt pour l'OQLF (2017b), qui agit comme autorité en matière de langue au Québec, repose entre autres sur des critères tels que l'ancienneté d'un emploi, sa conformité au système du français et son implantation dans l'usage. Néanmoins, dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrons sur les emprunts à l'anglais critiqués.

Bien qu'on imagine souvent les emprunts comme des mots étrangers, ils ne concernent pas seulement le lexique (Bouchard, 1989). Les emprunts se présentent à tous les niveaux de la langue, soit morphologique, syntaxique ou phonétique, autrement dit que ce soit dans les mots eux-mêmes, leurs accords, la structure des phrases et la prononciation (Leclerc, 1989 ; OQLF, 2019d). On distingue ainsi plusieurs types d'emprunts, qui seront détaillés ci-dessous. Il importe néanmoins de mentionner que la notion d'emprunt est complexe. Elle ne se laisse pas réduire à une série de critères formels objectivement identifiables et à propos desquels les linguistes utiliseraient une terminologie uniforme. Même si plusieurs spécialistes qui s'intéressent au phénomène des emprunts à l'anglais s'entendent sur un certain nombre de principes fondamentaux, il n'y a unanimité ni sur la définition des anglicismes ni sur la forme que devrait prendre une typologie dont l'objectif serait de les répertorier. Il s'agit donc ici de présenter la nomenclature choisie pour classer et distinguer les différents emprunts et de sélectionner des définitions qui puissent par la suite être opérationnalisées sous la forme de critères d'identification précis.

### *3.1.2.1. Emprunt intégral*

D'abord, l'emprunt dit intégral, direct ou encore formel, correspond à l'emprunt d'un mot dans sa totalité, c'est-à-dire autant le signifiant que le signifié, par exemple « soccer » ou « *walkman* » (Bouchard, 1989 ; Leclerc, 1989 ; OQLF, 2019d). Un emprunt intégral peut également être formé

de plusieurs mots s'ils constituent une expression figée (locution), par exemple « *I guess* », « *you know* » ou encore « *oh my god* ».

Nous excluons les occurrences de titres d'œuvres (« *Grey's anatomy* », « *Friends* », etc.), de noms des cours dispensés en anglais (« *branding* ») ainsi que de tout autre terme faisant référence à un phénomène unique (« *weekly* », nom d'une liste de lecture hebdomadaire proposée par la plateforme Spotify ou « *Booktok* », communauté TikTok dédiée aux livres et aux recommandations littéraires).

### 3.1.2.2. *Emprunt hybride*

Il est également monnaie courante que la langue emprunteuse applique sa morphologie à des éléments empruntés. Le cas de figure le plus récurrent est l'emploi d'un verbe ou le radical est anglais, mais construit conformément au système morphologique français. On voit alors émerger des verbes du premier groupe (-er), comme « *checker* », « *puncher* » ou « *se parker* » (Bouchard, 1989 ; OQLF, 2019d). Sur la base du même principe, on peut aussi construire d'autres classes de mots, comme des noms, des adjectifs ou encore des adverbes. La présence de ces dérivés témoigne d'ailleurs d'une intégration assez réussie dans la langue emprunteuse (Théoret, s.d.).

### 3.1.2.3. *Emprunt sémantique*

Lorsqu'un mot évolue différemment dans la langue emprunteuse, il est courant de voir apparaître ce qu'on appelle des « faux amis ». La paire « directeur » et « *director* » illustre bien ce phénomène : le mot français — dont est par ailleurs originaire son homologue — est parfois employé selon une signification anglaise de « *director* », pour désigner un réalisateur. C'est ce qu'on appelle un emprunt sémantique, c'est-à-dire un emprunt caractérisé par un écart de sens entre le mot d'origine et le mot emprunté (Bouchard, 1989). On les retrouve parfois sous l'appellation de calque<sup>4</sup> sémantique.

---

<sup>4</sup> Un calque appartient aux emprunts et est défini comme une « unité lexicale, expression ou structure syntaxique d'une langue emprunteuse qui résulte de la traduction littérale d'une unité lexicale, d'une expression ou d'une structure syntaxique d'une autre langue » (OQLF, 2023a, §1). Tout comme l'emprunt, le calque peut se présenter sous différentes formes (sémantique, syntaxique, phraséologique, etc.).

#### 3.1.2.4. *Emprunt syntaxique*

On peut également trouver des traces d'emprunts au niveau de la syntaxe, où malgré une phrase ne contenant que des mots français, la structure, elle, est imitée d'une autre langue (par exemple « faire du sens » pour « *to make sens* »). Nous incluons également dans cette catégorie les calques syntaxiques, soit une phrase marquée par une traduction littérale des éléments qui la constituent, par exemple « être sur l'autobus » (traduction littérale de « *to be on the bus* ») plutôt que « être dans l'autobus ».

Un présumé exemple phare de l'influence de l'anglais sur la syntaxe du français serait la présence de prépositions échouées en fin de phrase (par exemple « la fille que je sors avec »). Or, il revêt des apparences trompeuses. En effet, Poplack, Dion et Zentz (2019) remarquent que les conditions de réalisation de la préposition échouée — dont les occurrences sont beaucoup moins fréquentes qu'on pourrait le penser — sont les mêmes que pour les prépositions orphelines, acceptables en français (« j'aime cette couverture, je dors toujours avec »). En outre, cette forme était attestée en français avant le contact étroit et prolongé avec l'anglais, ce qui infirmerait l'hypothèse de la convergence induite par le contact. Pour cette raison, nous ne relevons pas ce type de structure syntaxique comme un emprunt syntaxique, même si le contact avec l'anglais pourrait tout de même avoir un effet potentiel sur la fréquence de ces formes dans le discours spontané.

#### 3.1.2.5. *Emprunt orthographique*

Les emprunts sont également parfois présents dans les transcriptions graphiques, où certaines conventions sont typiques de l'anglais, les majuscules et la ponctuation par exemple. Il existe de faux amis orthographiques qui peuvent représenter une difficulté, pensons notamment à « appartement » ou « cotton ». À la différence des autres types d'emprunts, les anglicismes orthographiques sont systématiquement considérés comme des erreurs, attribuables à une influence de la graphie anglaise<sup>5</sup>. Notons toutefois que certaines erreurs d'orthographe d'usage, qui a priori s'apparentent à des emprunts orthographiques, peuvent en réalité s'expliquer par d'autres facteurs. Par exemple, les difficultés liées aux doubles consonnes en français — dont l'usage peut varier d'un mot à l'autre à l'intérieur d'une même famille et dont la prononciation aujourd'hui ne diffère généralement pas de celle de la consonne simple — entraînent souvent des

---

<sup>5</sup> Voir OQLF (2019b) pour une liste plus substantielle des anglicismes orthographiques.

erreurs chez les étudiants et étudiantes. De ces écarts entre la prononciation et l'orthographe en français peuvent également découler des erreurs touchant les accents typographiques (é, è, ê, ë, etc.). Ces phénomènes, bien qu'ils puissent donner l'impression d'une influence de l'anglais, relèvent plutôt de la complexité propre au système orthographique du français (Elchacar, 2022).

### 3.1.2.6. *Autres emprunts*

Phonétiquement, certains emprunts sont prononcés conformément à la langue d'emprunt alors que d'autres sont plutôt francisés : *Rock n'roll*, par exemple, peut être prononcé à l'anglaise ou à la française, entre autres par une prononciation distincte du /R/. Néanmoins, les emprunts phonétiques ne constituent pas une catégorie à part entière, comme ils s'appliquent obligatoirement à un emprunt existant. Il demeure intéressant d'observer la prononciation privilégiée par un locuteur ou une locutrice, ce qui témoigne également de l'intégration dans la langue emprunteuse. Cela étant dit, dans le cadre du présent projet, il était impossible de considérer l'adaptation phonétique des emprunts, n'ayant pas l'expertise technique et les ressources nécessaires à l'analyse acoustique du corpus.

Un autre type d'emprunt dont nous ne rendons pas compte est l'emprunt idiomatique. Ce dernier, aussi appelé « calque phraséologique », est le résultat d'une traduction littérale d'une expression figée dans la langue emprunteuse, pensons par exemple à « jeter le bébé avec l'eau du bain », calqué de l'anglais « *to throw the baby out with the bath water* », lui-même calqué de l'allemand « *Das Kind mit dem Bade ausschütten* » (OQLF, 2019c). Nous avons pris la décision de laisser de côté ce type d'emprunt d'une part parce qu'ils sont très nombreux et d'autre part parce qu'ils sont difficiles à identifier, certains d'entre eux étant parfaitement intégrés au français.

### 3.1.3. *Alternance codique*

L'alternance codique ou *code-switching* est un phénomène différent de l'emprunt et est issu des champs de recherche autour du bilinguisme et du contact entre les langues (Thiam, 1997). On la définit comme « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (Gumperz, 1989, p. 57). Il n'est pas question d'alternance codique lorsqu'un individu utilise différentes langues dans différents contextes (par exemple à la maison et au travail), mais plutôt lorsque deux langues sont utilisées simultanément dans le même contexte et dans le même énoncé. Même si les deux

phénomènes prennent racine du contact entre les langues, l'alternance codique diffère de l'emprunt : le premier est une cohabitation de deux langues dans un même discours et le second est une intégration d'un élément linguistique d'une langue vers une autre. Bien que la frontière soit parfois floue entre les deux concepts (surtout avec les emprunts intégraux), ils résultent de processus intégratifs très différents. Néanmoins, la juxtaposition de deux langues dans le discours pourrait être la manifestation d'une autre réalité :

La cooccurrence dans un même discours de formes provenant de deux langues pourrait bien refléter des processus autres que l'emprunt, dont les plus importants sont l'alternance de langues et l'acquisition incomplète d'une langue seconde. L'alternance de langues est tout simplement l'usage alternatif des deux langues dans le discours, même dans une seule phrase, sans influence nécessaire de l'une des langues sur les fragments du discours réalisés dans l'autre. L'acquisition partielle d'une langue seconde peut mener à l'usage d'éléments de la langue maternelle dans un discours destiné à être en langue seconde, mais de façon idiosyncrasique (Poplack et Sankoff, 1984, p. 145).

Ainsi, dans le cas de l'alternance codique, une personne fait appel à ses aptitudes dans les deux langues, soit parce que le sens exact n'existe pas dans l'une ou l'autre des langues ou soit parce que la priorité est attribuée à la fluidité de la communication. À l'inverse, le cas de l'acquisition partielle d'une langue seconde, une personne fait plutôt appel à une autre langue parce qu'elle ne connaît pas le mot dans la langue cible. Dans le contexte de notre recherche, comme les personnes participantes sont locutrices natives du français, l'ajout d'un mot en anglais dans le discours ne serait pas témoin d'une incompétence linguistique. Par contre, il est envisageable que l'intégration d'un mot en français dans le discours en anglais puisse prendre racine de l'un ou l'autre de ces processus.

Il existe une riche littérature sur la question de l'alternance codique, particulièrement pertinente dans des milieux plurilingues ou en contexte de diglossie (Gumperz, 1989 ; Poplack, 1980). Dans le cadre de notre recherche, il s'avère essentiel de distinguer les cas d'alternance des cas d'emprunts, comme ils appartiennent à deux phénomènes distincts. En pratique, nous distinguons les cas d'emprunt intégraux de ceux d'alternance codique lorsqu'il y a au moins deux mots anglais un à la suite de l'autre dans une phrase, en excluant les cas d'expressions figées. Ainsi, « aspirer à l'*American dream* » serait un emprunt intégral alors que « aspirer à *the American dream* » serait plutôt classé comme alternance codique. Enfin, dans le contexte de l'enseignement bilingue au

collégial, identifier la présence des deux phénomènes et en détailler l'évolution à travers le parcours peut être pertinent.

## 3.2. Changement linguistique

Un principe fondamental au cœur de l'approche sociolinguistique de la langue est le fait qu'elle varie en fonction d'un ensemble de facteurs (Labov, 1976). C'est ce qu'on appelle la variation linguistique, qui s'opère selon les axes diatopique (géographique), diachronique (temporel), diastratique (classes sociales) et diaphasique (contexte de communication). Découlant du postulat de variation, le changement linguistique est alors inhérent aux langues vivantes. En effet, c'est la variation « qui permet la transition entre deux états de langue, sans que la communication entre les locuteurs soit mise en péril » (Thibault, 1997, p. 65). Autrement dit, malgré que des changements linguistiques se produisent continuellement, ils ne constituent pas un frein à la compréhension dans une communauté linguistique donnée.

De nombreux travaux en sociolinguistiques se sont intéressés à la question du changement linguistique : comment une innovation s'intègre-t-elle dans l'usage ? À quel rythme ? Quels sont les acteurs à l'avant-plan de ces changements ? Ces questions ont vu naître un vaste chantier de recherches. Le concept de changement linguistique est essentiel dans la présente recherche étant donné que c'est, au final, ce que nous cherchons à observer : y a-t-il un changement dans la fréquence des emprunts à l'anglais dans le discours oral spontané et écrit réfléchi durant le parcours bilingue ?

De façon simplifiée, le changement linguistique débute lorsqu'une nouvelle forme apparaît et coexiste avec une ou plusieurs formes déjà présentes dans l'usage. À mesure qu'elle se diffuse au sein de la communauté, cette nouvelle forme tend à s'imposer, jusqu'à ce qu'elle remplace les autres. Le changement est considéré comme achevé lorsque la variation disparaît et qu'une nouvelle règle stable s'est établie (Thibault, 1997).

Rendre compte d'un changement en cours est un procédé complexe qui demande des ressources importantes. On peut observer le changement en temps apparent ou en temps réel. En temps apparent, on étudie le changement linguistique en comparant différentes générations à un même moment, ce qui permet d'inférer l'évolution au fil du temps à partir de différences entre groupes d'âge. En temps réel, on observe directement le changement en comparant des données recueillies

à plusieurs moments distincts, auprès des mêmes personnes ou de la même communauté. Dans le cas qui nous préoccupe, nous utilisons le temps réel pour rendre compte d'un potentiel changement. Par contre, notre recherche repose sur un intervalle de seulement deux ans entre les collectes de données, ce qui constitue une période relativement brève. Il est possible que cet intervalle soit trop court pour qu'un changement linguistique ait le temps de s'implanter et de se manifester de façon significative. De plus, il est aussi envisageable que les différences observées relèvent plutôt de fluctuations individuelles ou contextuelles que d'un véritable changement communautaire. En outre, il importe de mentionner que le fait que l'étude se concentre sur de jeunes locuteurs et locutrices introduit un biais générationnel potentiel : les formes linguistiques observées pourraient correspondre à des usages stylistiques propres à la jeunesse — ayant tendance à employer davantage de formes non standards (dont font partie nombre d'emprunts à l'anglais) que leurs prédécesseurs (Thibault, 1997) — plutôt qu'à une innovation durable. Ces formes risquent donc de s'atténuer ou de disparaître à mesure que les individus vieillissent, sans pour autant signaler un changement stable dans la communauté linguistique.

### 3.3. Idéologies linguistiques

Les idéologies linguistiques désignent un système de croyances, de représentations et de valeurs qu'une communauté associe aux langues et à leurs usages (Boisvert et al., 2020 ; Gadet, 2007 ; Milroy et Milroy, 2012). Elles influencent profondément la manière dont les locuteurs perçoivent, évaluent et hiérarchisent les variétés linguistiques, ainsi que les pratiques jugées légitimes ou acceptables. Parmi les idéologies les plus largement étudiées, les plus pertinentes au présent projet sont l'idéologie du standard, qui valorise certaines formes considérées comme correctes ou légitimes, et l'idéologie monolingue et mononormative, qui repose sur l'idée qu'un individu ou une société devrait fonctionner dans une seule langue. Ces deux idéologies façonnent à la fois les politiques linguistiques, les représentations sociales et les comportements langagiers, particulièrement dans les contextes où plusieurs langues coexistent, comme c'est le cas au Québec. Une troisième idéologie s'avère utile à la présente recherche, soit celle de l'anglonormativité, qui place l'anglais comme ultime langue de référence.

### 3.3.1. Idéologie du standard

L'idéologie du standard renvoie à la croyance selon laquelle une variété linguistique dite standard — généralement associée à la norme écrite et aux classes socialement dominantes — constitue l'unique forme légitime d'une langue (Gadet, 2007 ; Lippi-Green, 1997 ; Milroy et Milroy, 2012 ; Remysen, 2018). Cette idéologie repose sur l'idée d'un français homogène et stable, perçu comme neutre, mais qui fonctionne en réalité comme un instrument de hiérarchisation sociale et linguistique. Dans le contexte québécois, elle se traduit par la valorisation du français standard européen et la stigmatisation des usages vernaculaires du français québécois, perçus comme non conformes ou inférieurs. Ces usages non standards comprennent notamment les anglicismes, source intarissable de critiques dont sont régulièrement témoin la presse écrite et les médias sociaux (Cajole-Laganière et Martel, 1993 ; Elchacar et Salita, 2019 ; Vincent, 2013).

Dans un contexte scolaire bilingue, ces représentations peuvent influencer non seulement les pratiques langagières des étudiantes et étudiants, mais aussi leurs attitudes, leur sentiment de compétence et de légitimité linguistique. L'idéologie du standard est bien présente en contexte scolaire, notamment à travers l'enseignement de la langue et de ses codes. Cela dit, « si l'on reconnaît la nécessité sociale de transmettre un modèle commun, peut-on néanmoins envisager que son enseignement n'entre pas en conflit avec la réalité de la langue » (Guérin, 2011 : 57). Dans le contexte de la présente recherche, l'idéologie du standard pourrait se manifester de plusieurs manières, dont la plus attendue serait des commentaires métalinguistiques entourant la notion de bon usage et d'un souci d'écrire (et de parler) sans fautes.

### 3.3.2. Idéologie monolingue et mononormative

Pour sa part, l'idéologie monolingue et mononormative « [...] repose sur la primauté d'une seule langue (monolingue) dans sa variété normative (mononormative) » (Boisvert et al., 2020, p. 47). Cette conception considère qu'une langue « pure » doit prévaloir dans un espace donné et que toute variation ou influence d'une autre langue constitue une déviation de la norme. Selon cette conception, les anglicismes contreviendraient sans surprise à la norme et seraient par le fait même considérés comme inadéquats et illégitimes, voire même une menace pour l'intégrité du français. Dans le contexte québécois, l'idéologie monolingue et mononormative se traduit par une forte valorisation du français standard et une attention particulière à la protection de la langue contre

l'anglicisation. Ces représentations ne sont pas anodines : elles sont le reflet d'une tension historique entre la volonté de maintenir la spécificité du français et l'adaptation aux réalités socioculturelles mouvantes, ce qui influence la manière dont les anglicismes sont perçus et régulés dans l'espace public.

### 3.3.3. Anglonormativité

Si le locutorat francophone, par l'édition de sa langue sur des valeurs de prestige et pureté, est particulièrement sujet aux idéologies présentées ci-haut, les autres langues ne sont pas à l'abri de phénomènes idéologiques semblables. L'émergence de l'anglais comme lingua franca contemporaine, ce dont témoigne sa position avantageuse sur le baromètre de Calvet (Observatoire Européen du Plurilinguisme, 2011), s'accompagne de la diffusion d'idéologies anglophiles qui associent cette langue à la mobilité, au prestige et au progrès social. Pour McKinney (2017), l'anglonormativité fait référence à la croyance selon laquelle tout le monde est (ou devrait être) compétent en anglais et, dans le cas contraire, ne pas l'être est considéré comme une défaillance<sup>6</sup>. Or, l'anglonormativité peut avoir une définition plus large, comme celle proposée par Baril (2017, p. 127), soit un « système de structures, d'institutions et de croyances qui marque l'anglais comme la norme ». Qu'elles soient nommées « idéologie de la supériorité de l'anglais », « anglonormativité » ou encore « anglocentrisme », ces notions renvoient toutes à la valorisation de l'anglais comme langue de référence, perçue comme plus légitime, prestigieuse ou universelle que les autres, et traduisent une hiérarchisation implicite des langues. Dans un contexte éducatif marqué par la coexistence et la concurrence du français et de l'anglais, le choix linguistique des étudiants et étudiantes peut être interprété comme l'expression d'une posture idéologique.

Ces perspectives théoriques sur les idéologies linguistiques, mais aussi celles sur le contact entre les langues et les divers phénomènes qui en découlent, fournissent le cadre nécessaire pour guider la collecte et l'analyse des données, telles qu'elles seront détaillées dans la section méthodologique suivante.

---

<sup>6</sup> Pour l'autrice, dont l'enquête prend place en Afrique du Sud, l'anglonormativité est articulée dans le contexte d'une hiérarchisation non seulement linguistique, mais aussi raciale. L'anglais valorisé est donc la variété parlée par les personnes blanches.

## 4. Méthodologie

Le présent chapitre a pour objectif de décrire la population à l'étude ainsi que les méthodes de recherche utilisées pour répondre aux différentes questions soulevées notamment par notre milieu éducatif. En guise de rappel, nous tentons de répondre à la question suivante : y a-t-il une variation significative dans la fréquence des occurrences d'emprunts à l'anglais à l'oral et à l'écrit chez les étudiants et étudiantes au collégial durant le programme bilingue ? En plus de décrire et d'analyser la fréquence des différents types d'emprunts à l'anglais des membres de notre population étudiante, nous souhaitons également rendre compte leurs attitudes et de leurs représentations linguistiques associées à l'usage de ces emprunts.

La certification éthique (CÉR-LAF-2023-01) de ce projet a été émise par le Comité d'éthique à la recherche (CER) du Collège Laflèche, un partenaire du réseau collégial privé québécois, puisque nous ne disposons pas, à l'heure actuelle, de notre propre comité d'éthique à la recherche. Notre projet se conforme aux principes de conduite responsable et d'éthique en matière de recherche, tels que présentés dans l'*Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains — EPTC 2 (2022)*. Les personnes participantes ont été informées de la nature volontaire de leur participation et de leur droit de se retirer en tout temps, conformément au principe du consentement continu (Hobeila, 2018). Les formulaires de consentement — le premier signé avant le début de la collecte de données et le second une fois la duperie révélée — sont présentés en Annexe A. Les personnes participantes n'ont reçu aucune compensation financière, aucune promesse et aucun incitatif pour prendre part à cette recherche. Toutefois, nous leur avons remis un cadeau de remerciement à la fin de l'étude, avec l'accord du CER. En plus de l'anonymisation des données, toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin au traitement des données, incluant les assistants étudiants, ont signé un formulaire de confidentialité, présenté en Annexe B. Elles se sont engagées à protéger les documents à l'aide d'un mot de passe et à supprimer l'ensemble des fichiers une fois le travail complété.

## 4.1. Terrain et personnes participantes

### 4.1.1. Contexte

Le CiSA est situé à Lachine dans l'ouest de l'île de Montréal. Selon les données issues du recensement de 2016, 23 % des personnes résidant dans cet arrondissement sont nées ailleurs qu'au Canada et 21 % d'entre elles sont issues de l'immigration récente (Ville de Montréal, 2018). Le secteur de l'ouest de l'île est d'ailleurs l'endroit au Québec où vivent le plus de personnes déclarant l'anglais comme langue maternelle et se déclarant incapables de parler français (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2019). En effet, 12 % de la population de l'arrondissement se considère unilingue anglophone, contre 25 % unilingue francophone (Ville de Montréal, 2018). Néanmoins, il demeure que 62 % des Lachinois et Lachinoises se disent aptes à entretenir une conversation en français et en anglais (Ville de Montréal, 2018).

Aux abords du canal Lachine, le CiSA accueille chaque année entre 500 et 600 étudiantes et étudiants<sup>7</sup>. À l'automne 2023, l'établissement offrait trois programmes d'études préuniversitaires menant à l'obtention du DEC : Sciences de la nature, Sciences humaines et Arts, lettres et communication. Ces trois programmes se déclinaient en cinq parcours. Les personnes étudiant en Sciences de la nature devaient choisir entre le parcours « Sciences de la santé » ou le parcours « Sciences pures et appliquées », tandis que celles étudiant en Sciences humaines devaient choisir entre le parcours « Administration internationale » et le parcours « Individu, droit et société ». Pour ce qui est du programme Arts, lettres et communication, il n'y avait qu'un seul profil, celui de « créativité ». Le CiSA n'offre aucune formation technique. Nous pouvons donc supposer que l'ensemble de notre population étudiante aspire à des études universitaires.

Le curriculum du CiSA est unique en son genre au Québec. En effet, tous les programmes sont conçus dans un format bilingue, où les étudiants et étudiantes sont amenés à suivre certains cours de leur formation spécifique en anglais, qui constitue la langue seconde d'une majorité de notre population étudiante. Les cours de formation générale sont enseignés en français (littérature, philosophie et éducation physique) sauf pour les cours d'anglais.

---

<sup>7</sup> Mentionnons toutefois que la communauté étudiante du CiSA n'habite pas forcément dans l'arrondissement de Lachine. Des étudiants et étudiantes des quatre coins de la grande région métropolitaine de Montréal fréquentent l'établissement.

Malgré que le matériel pédagogique présenté dans les cours puisse être tantôt en français et tantôt en anglais, les évaluations sont toujours données dans la langue d’enseignement du cours. Toutefois, selon la Politique institutionnelle d’évaluation des apprentissages (PIEA), les étudiantes et étudiants peuvent répondre aux questions et remettre leurs travaux en anglais ou en français, à l’exception des cours de langues.

Il importe de souligner que, selon les résultats obtenus par Rompré (2022), le CiSA fait souvent office de tremplin vers des études dans une université anglophone. Il s’agit d’un choix stratégique pour un bon nombre de personnes étudiantes, puisqu’elles visent souvent des programmes contingentés. Être en mesure de poursuivre des études dans les deux langues permet alors de multiplier les chances d’admission dans le programme souhaité.

#### 4.1.2. Population

La population ciblée est l’ensemble des étudiantes et étudiants francophones qui ont entamé leur formation collégiale à temps plein à l’automne 2023 au CiSA. Selon les données du registrariat, au début de leur deuxième année de scolarité, cette cohorte était composée de 260 étudiantes et étudiants inscrits à temps plein (voir Tableau 1). De ce nombre, 210 individus ont déclaré le français comme langue maternelle et 212 l’ont déclaré comme principale langue d’usage à la maison au moment de leur inscription. À la lumière de ces données, 81 % des individus de cette cohorte s’autodéclarent francophones. Il est à noter que 19 personnes ont affirmé que l’anglais était leur langue maternelle et 31 que leur langue maternelle était autre que le français et l’anglais.

**Tableau 1**  
*Cohorte inscrite au CiSA en 2<sup>e</sup> année à la rentrée 2024 par programme*

Programme d’études	Nombre d’étudiants et étudiantes
Sciences humaines — Individu, droit et société	55
Sciences humaines — Administration	47
Sciences de la nature — Sciences de la santé	109
Sciences de la nature — Sciences pures et appliquées	40
Arts, lettres et communication — Créativité	9
<b>Total</b>	<b>260</b>

### 4.1.3. Échantillon

Afin d'acquérir un échantillonnage représentatif, nous visions initialement recruter 60 volontaires, ce qui aurait représenté environ 20 % de notre population. Face à des défis de recrutement, le nombre de personnes participantes a dû être revu à la baisse.

#### 4.1.3.1. Critères d'inclusion

Cinq critères d'inclusion ont été établis pour sélectionner l'échantillon. La personne participante devait :

- 1) être inscrite à temps plein dans un programme du CiSA ;
- 2) être locutrice native du français québécois ;
- 3) parler majoritairement le français à la maison ;
- 4) suivre un parcours standard en français (ne pas suivre le cours de renforcement en français ni avoir le droit à un logiciel correcteur pendant les productions écrites) ;
- 5) avoir complété leur formation primaire et secondaire en français dans une institution scolaire québécoise.

Dès le début du processus de recrutement, certaines difficultés nous ont obligés à assouplir certains critères d'inclusion. Nous souhaitions initialement nous intéresser aux étudiantes et étudiants québécois, entre autres parce que les emprunts à l'anglais varient dans la francophonie (Théoret, s.d.). Par contre, puisque nombreux étaient les cas de figure où une personne utilisait différentes langues ou variétés dans différents contextes, il était difficile de quantifier l'usage fait de ces langues ainsi que la variété natale pouvant parfois être mixte. Ainsi, dans un souci d'inclusion de la diversité linguistique que présente notre communauté, nous avons décidé d'élargir le critère 2 en acceptant toute personne ayant le français comme langue maternelle, indépendamment de la variété géographique qui s'avère parfois difficile à circonscrire, surtout chez les individus issus de familles mixtes. Nous avons également admis les personnes dont le français représente la langue d'usage dans la plupart des sphères de leur vie (famille, travail, camarades, école, etc.), au-delà de l'unique contexte de la maison qu'évoque le critère 3. Enfin, nous avons accepté les étudiantes et étudiants ayant complété la majorité de leur formation primaire et secondaire en français au Québec, incluant les écoles du système français. Nous avons alors privilégié l'autoidentification

pour cerner notre population, malgré les limites que cela implique, notamment parce que plusieurs jeunes montréalais ont une identité plurilingue et hésiteraient à se déclarer uniquement comme francophones (Lamarre et al., 2004). Nous croyons que l'élargissement de nos critères permet de brosser un portrait plus représentatif de la population étudiante de notre milieu.

#### *4.1.3.2. Recrutement*

Pour le recrutement, nous avons d'abord envoyé une invitation à tous les étudiants et étudiantes de 1<sup>re</sup> année du CiSA à se joindre à notre étude par le système de messagerie interne Omnivox (MIO). Nous avons également installé des affiches dans les endroits les plus fréquentés par la communauté étudiante. Cédric Alexandre Ouellet, assistant de recherche et étudiant de 2<sup>e</sup> année, a créé une vidéo expliquant notre projet qui a ensuite été diffusée sur les réseaux sociaux du CiSA (dont les pages Facebook et Instagram). Nous avons aussi fait une tournée des classes afin de présenter notre projet et de promouvoir la participation à notre recherche. Les personnes intéressées devaient remplir un formulaire anonyme en ligne sur la plateforme OneDrive du CiSA pour manifester leur intérêt à participer à notre projet de recherche. Ce formulaire nous permettait, par la même occasion, de vérifier leur éligibilité.

#### *4.1.3.3. Description de l'échantillon final*

Au cours de l'étude, deux personnes ont mis fin à leur participation : l'une n'ayant pas donné suite et l'autre ayant changé d'école. Afin de pallier à la perte de ces personnes participantes, trois nouvelles personnes ont été admises tardivement dans l'étude à l'hiver 2024. En somme, des vingt-cinq personnes participantes recrutées, nous avons constitué un échantillon de dix-huit étudiantes et de sept étudiants, engagés dans tous les programmes et profils offerts au CiSA (Tableau 2). L'échantillon final représente environ 10 % de notre population étudiante.

**Tableau 2***Représentativité des participants et participantes de l'étude par programme*

Programme d'études	Nombre d'étudiants et d'étudiantes	Nombre de personnes participantes
Sciences humaines — Individu, droit et société	55	8
Sciences humaines — Administration	47	4
Sciences de la nature — Sciences de la santé	109	9
Sciences de la nature — Sciences pures et appliquées	40	3
Arts, lettres et communication — Créativité	9	1
Total	260	25

En ce qui a trait aux caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes, dix-neuf d'entre elles étaient âgées de 17 ans au moment de début l'étude, quatre avaient 16 ans et deux 18 ans.

Neuf d'entre elles ont déclaré que le français était à la fois leur langue maternelle et la principale langue parlée à la maison alors que deux précisent être francophones d'une variété européenne. Six autres ont déclaré vivre dans une famille où l'un des deux parents est anglophone et l'autre, francophone. Les huit derniers ont affirmé provenir de familles plurilingues dont au moins l'un des parents ou des grands-parents est issu de l'immigration. Les autres langues parlées à la maison sont l'allemand, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le grec, l'italien, le roumain et le vietnamien, ce qui témoigne de la grande diversité sociolinguistique présente entre nos murs.

## 4.2. Collecte de données et analyses

Afin de rendre compte des pratiques linguistiques des étudiantes et étudiants du CiSA en matière d'emprunts à l'anglais, nous avons opté pour une méthodologie mixte, alliant des analyses quantitatives et qualitatives dans une visée de triangulation méthodologique. Nous souhaitons également rendre compte des pratiques orales et écrites, puisque ces contextes d'énonciations appellent à des usages divergents de la langue. Nous avons alors constitué deux sous-corpus pour rendre compte de ces deux contextes, et ce, étendu sur une période de deux ans. En effet, étant donné notre objectif d'observer l'évolution de la fréquence des emprunts à l'anglais dans le temps,

notre corpus est constitué de données écrites et orales à quelques ancrages temporels correspondant à la durée du parcours type au CiSA. L'étude de cohorte a été employée afin de rendre compte de l'évolution du même groupe de personnes à travers le temps, de manière longitudinale. La recherche est ainsi effectuée en temps réel, c'est-à-dire de manière « à observer les changements qui ont effectivement eu lieu au sein d'une communauté, en comparant entre elles des données recueillies en deux ou plusieurs stades historiques [...] » (Abouda et Skrovec, 2022, p.15). Généralement, cette technique demande de vastes collectes de données s'échelonnant sur minimalement une dizaine d'années, mais nous n'avons d'autre choix que de limiter notre collecte aux deux années du parcours.

La duperie est un procédé visant à cacher l'objet de la recherche aux participants afin d'obtenir des informations qu'il serait impossible d'obtenir autrement. Cette forme de non-divulgateion est souvent utilisée dans la recherche en sciences humaines, notamment lorsque le fait de connaître les buts de la recherche présente un risque élevé de biais. La duperie, permise par l'EPTC 2, lorsque justifiée, doit être utilisée en prenant des précautions éthiques. Une recherche faisant appel à la duperie doit se conclure par un débriefing où la personne participante est mise au courant des objectifs réels de la recherche et des raisons qui ont poussé l'équipe de recherche à utiliser la duperie. À ce moment-là, la personne participante doit renouveler son consentement, à la lumière des nouvelles informations concernant la recherche.

La duperie a été utilisée pour inciter les étudiants à parler sans se soucier de faire des anglicismes lors des trois premières entrevues (automne 2023, hiver 2024, automne 2024). Le quatrième entretien semi-dirigé s'est avéré bien différent des trois précédents puisque nous avons révélé aux personnes participantes la véritable nature de notre recherche et avons posé des questions explicites d'ordre métalinguistique.

#### 4.2.1. Corpus

Un corpus, c'est l'ensemble des documents qui sont réunis afin d'être analysés dans un projet de recherche : le corpus doit être choisi en vertu de la question et des objectifs de recherche, ainsi que du cadre théorique (Gohier, 2018). Dans le domaine de la linguistique, un corpus désigne « un ensemble d'énoncés, réalisés à l'écrit ou à l'oral, qui permettent d'étudier et de décrire les phénomènes linguistiques » (Remysen, 2022). Pour étudier la fréquence des emprunts à l'anglais

dans le discours des étudiantes et étudiants du CiSA, nous souhaitons dresser le portrait des pratiques linguistiques dans une langue normée (discours écrit) ainsi que dans une langue spontanée (discours oral). Ainsi, nous avons élaboré et étudié deux sous-corpus, correspondant à ces deux contextes d'énonciation.

#### *4.2.1.1. Dissertations : élaboration du sous-corpus écrit*

Afin de voir si le fait de suivre certains cours en anglais augmente le nombre d'emprunts à cette langue dans la production de discours formels à l'écrit, nous avons choisi d'analyser un sous-corpus d'examens de littérature (601-101, 601-102, 601-103), puisqu'ils sont réalisés dans des conditions uniformes (durée, consignes générales, etc.) même si les œuvres et les sujets varient.

Il s'agit-là du contexte énonciatif le plus formel auquel est exposée notre population étudiante. Ces dissertations sont rédigées à la main et les copies ont été numérisées puis transcrites à l'ordinateur. Nous avons exclu de l'analyse le paratexte (par exemple des notes dans les marges ou des indications du type « paragraphe de développement ») ainsi que les corrections effectuées par le ou la professeure ayant évalué la dissertation. Il est également important de mentionner que les sujets de dissertations (et les œuvres sur lesquelles elles portent) varient, puisque les étudiantes et étudiants n'avaient pas nécessairement le même enseignant ou enseignante.

Finalement, il est à noter que dans un souci d'uniformité du sous-corpus, nous avons exclu les personnes dont les mesures d'aide permettent l'accès aux logiciels correcteurs signalant les emprunts, tels qu'Antidote. Nous avons aussi écarté trois personnes qui n'ont pas complété l'ensemble des dissertations, de même qu'une personne ayant rédigé ses dissertations hors séquence.

Le sous-échantillon qui fait l'objet des analyses à l'écrit comporte donc 21 individus. Le sous-corpus écrit est constitué de 63 dissertations, totalisant 58 695 mots.

#### *4.2.1.2. Entretiens semi-dirigés : élaboration du sous-corpus oral*

Notre sous-corpus oral est composé des transcriptions des entretiens semi-dirigés accordés par chaque personne participante. Afin de rendre compte de l'évolution des pratiques linguistiques chez nos étudiantes et étudiants, quatre entretiens ont été conduits, un à chaque session du parcours collégial, soit à l'automne 2023, à l'hiver 2024, à l'automne 2024 et à l'hiver 2025. Cette façon de

procéder nous permet de comparer les pratiques linguistiques à différentes étapes du parcours, et ce, en temps réel.

L'entretien semi-dirigé est une méthode éprouvée pour l'obtention de données diverses. Elle permet tantôt de dégager des perceptions à propos de sujets variés (Savoie-Zajc, 2018), tantôt d'extraire des données de nature linguistique. Dans le cadre de la présente recherche, les entretiens se sont avérés pertinents d'une part pour rendre compte de certaines pratiques linguistiques chez notre communauté étudiante en plus de mettre en lumière leur perception sur ces usages.

Les entretiens étaient d'une durée approximative de 30 minutes et portaient sur la consommation médiatique. En effet, afin d'obtenir des discours oraux les plus près de l'usage réel et de faire de l'entretien une occasion de discuter naturellement, nous avons eu recours à la duperie. Puisque les anglicismes sont souvent jugés de façon péjorative au Québec (Elchacar, 2022), il aurait été possible que, si mises au courant des véritables objectifs de la recherche, les personnes participantes ajustent, consciemment ou non, leur manière de s'exprimer de façon à éviter les emprunts, ou au contraire à en utiliser davantage. Pour autant que les personnes participantes étaient en mesure d'en juger, la recherche était exclusivement liée aux habitudes de consommation médiatique. Elles ont été questionnées sur leurs goûts personnels en matière de musique, de cinéma, de télévision et de littérature.

Pour une conduite efficace des entrevues, un guide d'entretien<sup>8</sup> distinct a été mis sur pied par l'équipe de recherche pour chacune des quatre entrevues afin de diriger les discussions et d'obtenir des données comparables entre les différentes personnes participantes. Conformément à la méthode de l'entretien semi-dirigé, l'intervieweuse a tenté de poser les mêmes questions dans le même ordre à chaque personne répondante, tout en s'autorisant à être spontanée dans les échanges afin que l'interlocuteur puisse parler librement et clarifier sa pensée (Savoie-Zajc, 2018), ainsi que pour créer un rapport de confiance permettant un discours plus naturel (Boutin, 2018). D'un point de vue sociolinguistique, plus une personne est à l'aise dans un contexte donné, plus le langage choisi sera authentique.

Dans le but de limiter les variations du contexte de communication, tous les entretiens ont été conduits par la même personne, Hélène Rompré, chercheuse principale. Les rencontres ont eu lieu

---

<sup>8</sup> Les guides d'entretien sont disponibles à l'Annexe C.

à quatre reprises, une fois par session. Les entretiens ont eu lieu sur place au CiSA, dans un local fermé, à un moment choisi par la personne participante à l'aide de la plateforme de prise de rendez-vous YouCanBookMe. Les étudiantes et étudiants avaient donc le contrôle de la planification de la rencontre. Les entretiens en personne étaient privilégiés par l'équipe de recherche autant que possible. Toutefois, à cinq reprises, l'entretien semi-dirigé a été tenu virtuellement sur la plateforme Teams du CiSA. Nous avons employé le mode virtuel dans deux types de circonstances, soit lorsque l'école était fermée en raison des conditions climatiques et lorsque l'entretien devait avoir lieu après la fin des cours en raison du manque de disponibilité de la personne participante.

Lors du dernier entretien, soit à l'hiver 2025, les personnes participantes ont été informées du sujet véritable de la recherche : la fréquence des emprunts à l'anglais à l'oral et à l'écrit chez les collégiens et collégiennes fréquentant un programme bilingue. Elles ont alors été invitées à commenter sur leur perception de leur propre utilisation des anglicismes ainsi que sur celle de leurs collègues. C'était alors l'occasion de discuter de façon explicite des enjeux linguistiques à l'étude et de rendre compte de leurs perceptions, de leurs représentations et de leurs attitudes face à l'utilisation des emprunts. C'était également l'occasion de discuter d'insécurité linguistique et du rapport à la norme en contexte scolaire bilingue. Ces discussions, en plus de fournir des données cruciales à l'analyse qualitative, ont permis de contextualiser et d'appuyer certaines tendances que les analyses quantitatives ont mises en lumière. Le segment métalinguistique de l'entrevue finale est exclu des analyses quantitatives pour éviter le biais induit par le sujet de la conversation.

Enfin, bien que l'entretien semi-dirigé comporte des limites, associées notamment au paradoxe de l'observateur, à son environnement relativement contrôlé et au biais de désirabilité sociale, il s'agit d'une méthode efficace pour obtenir des données issues du discours oral spontané. Tous les enregistrements ont été effectués à l'aide du téléphone cellulaire de la chercheuse Hélène Rompré. Ils ont été supprimés de son appareil après avoir été copiés sur la plateforme infonuagique protégée du projet. Les entretiens ont par la suite été retranscrits, codés puis analysés.

Le sous-corpus oral faisant l'objet de l'analyse qualitative comprend 97 entrevues, totalisant 2 555 minutes d'enregistrement et 451 188 mots. Pour les analyses quantitatives, nous avons écarté les trois personnes n'ayant pas complété l'ensemble des entrevues. Nous avons également choisi d'écarter une personne ayant répondu presque exclusivement en anglais lors de la dernière

entrevue. Ce cas a été jugé trop atypique pour être analysé sans introduire un biais dans les résultats. Le sous-échantillon faisant l'objet des analyses quantitatives à l'oral comporte donc 21 individus. La portion correspondante du sous-corpus oral comprend 84 entrevues totalisant 388 266 mots.

## 4.2.2. Cotation

### 4.2.2.1. Procédure

Une interface de cotation, protégée par mot de passe, a été programmée par un des membres de l'équipe de recherche, Yvan Tétreault, afin de faciliter l'identification et la compilation des emprunts. Les transcriptions des dissertations et des entrevues ont d'abord été placées dans une base de données mysql. Pour chaque personne participante identifiée par son pseudonyme, l'interface permet de visualiser la transcription de l'entrevue ou de la dissertation désirée et de coter les emprunts identifiés. Les emprunts ainsi repérés s'affichent selon un code de couleurs. L'interface procède au fur et à mesure au dénombrement des emprunts identifiés et affiche les résultats. Dans la base de données, chaque type d'emprunt correspond à un code spécifique, de façon à permettre par la suite de les compiler selon plusieurs paramètres ou combinaisons de paramètres.

Afin de faciliter et de systématiser la cotation, les textes ont d'abord été soumis à un examen automatisé à l'aide du logiciel Antidote (version 12). Comme le logiciel peut identifier à tort certains mots comme des emprunts et en omettre d'autres, une validation manuelle demeurait nécessaire. Les résultats du prérepérage dans Antidote ont donc servi uniquement d'appui au jugement du chercheur ou de la chercheuse, qui était responsable de déterminer si les occurrences signalées constituaient effectivement des emprunts à l'anglais. L'interface a été conçue pour que chacun des chercheurs et chercheuses puisse effectuer une cotation de façon indépendante. Chaque dissertation ou entrevue a fait l'objet d'une cotation par au moins deux membres de l'équipe de recherche avant de faire l'objet d'une validation finale. À cet effet, un profil « synthèse » a été créé permettant de faire un choix définitif quant aux emprunts retenus et de traiter les cas incertains. Une des membres de l'équipe de recherche, Marie Jutras, formée en linguistique, en collaboration avec une linguiste de l'Université de Sherbrooke, Amélie-Hélène Rheault, a procédé à

l'identification et à la classification définitive des emprunts. Ce sont uniquement les emprunts identifiés lors de cette étape finale qui ont par la suite fait l'objet d'analyses statistiques.

#### 4.2.2.2. *Enjeux de classification*

Durant le processus de cotation, plusieurs situations ont exigé des décisions méthodologiques, notamment quant à l'inclusion ou non de certaines occurrences et à leur classement dans les catégories appropriées. Notre critère principal consistait à pouvoir justifier de manière claire et rigoureuse qu'il s'agissait réellement d'un emprunt. En cas de doute, nous nous sommes référés aux dictionnaires Usito pour le français et Oxford pour l'anglais, au correcteur Antidote (et à son dictionnaire) ainsi qu'à la Banque de dépannage linguistique. Si à la lumière de ces vérifications il n'était pas possible de déterminer avec assurance qu'il s'agissait bel et bien d'un emprunt, le cas n'a pas été retenu.

Comme tout changement linguistique, un emprunt s'intègre à la langue de façon graduelle. Certains anglicismes, parce qu'ils sont en transition vers l'acceptabilité dans la norme du français standard, sont qualifiés de « parfois critiqués » dans les ouvrages de référence. Nous avons décidé de ne pas comptabiliser ces emprunts, qui sont souvent de nature sémantique, puisqu'ils sont acceptés par certains ouvrages et qu'ils sont en voie de l'être de manière plus généralisée. Les cas les plus fréquents sont « impact », « emphase », « support », « opportunité », « abus », « questionner », ainsi que leurs dérivés.

Une autre difficulté est que la morphologie française rend inaudible certaines terminaisons verbales, compliquant le traitement des emprunts hybrides dans un corpus oral. Par exemple, à l'exception des première et deuxième personnes du pluriel, il est impossible de déterminer si le radical anglais au présent de l'infinitif est suivi ou non d'une terminaison française (« je *check*(e ?) », « tu *relate*(s ?) », etc.). Ces cas sont classés comme des emprunts intégraux. Il en est de même pour les marques de pluriels des noms communs qui sont aussi, pour la vaste majorité, inaudibles. Il s'agit d'une limite insoluble de la catégorisation choisie.

En outre, il n'est pas inhabituel de rencontrer des mots qui peuvent être considérés comme des emprunts critiqués lorsqu'ils sont utilisés dans un sens particulier. Prenons par exemple le cas de « spécifique », qui est un anglicisme critiqué, lorsque employé dans le sens de « précis », mais qui est tout à fait français dans le sens de « qui est propre à une espèce, à une chose, qui la caractérise ».

Dans notre corpus, nous ne disposons que du discours, sans l'intention du locuteur ou de la locutrice dans l'usage de certains termes. Lorsque le contexte ne nous permettait pas distinguer les acceptions, nous avons laissé de côté ces occurrences, même si elles constituent potentiellement un emprunt sémantique critiqué.

S'il est impossible à partir de notre corpus de connaître l'intention, il est tout aussi inenvisageable d'identifier exactement la cause d'une erreur d'orthographe d'usage. Même si certaines de ces erreurs peuvent être causées par différentes difficultés, elles ont été comptabilisées lorsqu'elles présentaient effectivement des graphies typiquement anglaises. Par contre, comme personne n'est à l'abri d'une erreur d'inattention, un emprunt orthographique est comptabilisé que s'il n'est utilisé systématiquement dans sa graphie erronée. Un mot correctement écrit à plusieurs reprises dans le texte, mais présentant une seule fois une erreur d'orthographe d'usage pouvant être considérée comme un emprunt orthographique n'est donc pas pris en compte dans nos calculs. Dans le sous-corpus oral, l'emprunt n'est comptabilisé qu'une seule fois pour les cas de répétition dans le but de créer un effet d'amplification (par exemple « j'aime *full full full* ça »).

Il faut également noter qu'il est plus difficile de repérer et de décrire les emprunts syntaxiques dans le discours oral spontané, puisque la fluence même de la parole, marquée notamment par des phrases incomplètes, des hésitations et des reformulations, rend ces phénomènes plus diffus et moins aisément clairement identifiables.

Finalement, dans le sous-corpus oral, nous avons retenu les emprunts réalisés par les personnes participantes, même lorsqu'ils étaient potentiellement induits par l'intervieweuse. En effet, comme rien ne permet d'affirmer que l'usage de ces emprunts découle directement de cette influence, il demeure tout à fait possible que la personne participante les ait employés spontanément. Dès lors, nous avons choisi de conserver ces cas.

### 4.2.3. Analyses quantitatives

#### 4.2.3.1. Unité de mesure de fréquence

Pour les dissertations, l'unité de mesure pour la fréquence des emprunts est le nombre d'emprunts par 1000 mots. Pour les entrevues, le plan était au départ de mesurer la fréquence des emprunts en nombre d'emprunts par unité de temps, comme c'est généralement le cas dans la littérature. Cette

unité de mesure s'est cependant avérée problématique, puisqu'elle supposait un mode de transcription chronophage. Les transcriptions ont donc été effectuées en mode semi-intégral, en omettant notamment les marqueurs de réflexion, mais sans correction grammaticale, ce qui a permis de réaliser la transcription des entrevues dans un délai compatible avec le calendrier du projet. Le mode de transcription retenu rend par contre un minutage précis très difficile, puisque les logiciels de traitement de texte utilisés ne comportent pas de marqueurs temporels intégrés qui auraient permis de mesurer les nombreux échanges relativement brefs entre la chercheuse et les participants et participantes. Plusieurs facteurs contribuent à faire en sorte que la notion de « mot » peut être difficile à cerner avec précision. Malgré ce flou relatif, le décompte des mots des participants et participantes s'est avéré un compromis jugé raisonnable entre considérations pratiques et rigueur méthodologique. La même unité, le nombre d'emprunts par 1000 mots, a donc été adoptée autant pour l'oral que pour l'écrit.

Tel que mentionné plus haut, les échanges explicites sur les emprunts à la fin de la quatrième entrevue se sont avérés très riches pour l'analyse qualitative. Toutefois, étant donné que la nature métalinguistique de cette partie des entretiens constitue un biais potentiel pour l'analyse statistique, ils n'ont pas été pris en compte lors de la comptabilisation des emprunts,

#### *4.2.3.2. Répétition des emprunts*

Des calculs distincts ont été effectués afin de distinguer les situations où deux personnes arrivent au même total d'emprunts, mais avec ou sans la répétition des mêmes emprunts. Dans le premier calcul, dit « avec répétitions », chaque occurrence d'un emprunt est prise en considération. Dans le second, dit « sans répétitions », seule la première occurrence d'un emprunt est comptabilisée. Les formes fléchies d'un emprunt, notamment la forme plurielle des noms communs et la terminaison des verbes, ont été considérées comme appartenant au même emprunt. Par conséquent, seule la première occurrence a été prise en compte dans le calcul sans répétitions, indépendamment des autres formes fléchies potentiellement présentes dans l'entrevue ou la dissertation donnée. Ces deux modes de calculs ont été appliqués aux sous-corpus écrit et oral, sauf dans le cas de l'alternance codique, où chaque passage à l'anglais a été pris en compte.

#### 4.2.3.3. Hypothèses et analyses statistiques

Il s'agit d'une « expérience naturelle » (Angrist et Pischke, 2009), au sens où le cheminement au CiSA correspond aux conditions d'un devis « avant-après » sans groupe de contrôle durant lequel les sujets suivent une certaine proportion de cours dispensés en anglais. Les préoccupations au sujet de la qualité de la langue suggèrent que cette exposition à l'anglais devrait donner lieu à une augmentation de la fréquence des emprunts. Toutefois, l'hypothèse qui fait l'objet des tests statistique est plutôt que la fréquence des emprunts varie dans le temps. Cette neutralité permet de prendre en compte le cas où la fréquence évolue à la baisse. L'hypothèse nulle est que la fréquence moyenne des emprunts à l'anglais demeure stable tout au long des études collégiales. Les analyses statistiques ont été réalisées dans R (version 4.3.2). L'analyse quantitative des données s'est déroulée selon les étapes suivantes :

- (1) nous avons d'abord compilé sous forme de tableau la fréquence des emprunts à l'anglais pour chaque participant et participante (mesurée en nombre d'emprunts à l'anglais par 1000 mots pour chacune des catégories d'emprunts) et pour chacun des points de mesure (quatre pour les entrevues et trois pour les dissertations) ;
- (2) nous avons représenté, sous forme de graphique, l'évolution de la fréquence moyenne des emprunts dans le temps. Ces graphiques ont permis de visualiser les changements de fréquence au fil du temps ;
- (3) finalement, les résultats ont été soumis à un test de Friedman afin de comparer les fréquences d'emprunts des différents types à travers le temps. Ce test non paramétrique est recommandé lorsque des mesures répétées dans le temps ne sont pas distribuées de façon au moins approximativement normale (Laflamme et Zhou, 2014). Un test de Shapiro-Wilk a montré que c'est à cette situation que correspond notre échantillon.

La valeur  $p$  obtenue au moyen du test de Friedman est interprétée de la façon habituelle : les résultats obtenus sont statistiquement significatifs si  $p < 0,05$ . Si au contraire  $p \geq 0,05$ , les données de l'échantillon ne permettent pas de rejeter l'hypothèse nulle, c'est-à-dire que nous ne sommes pas en mesure d'exclure la possibilité que les variations observées soient dues au hasard. Lorsque les résultats se sont avérés statistiquement significatifs, le test post-hoc de Nemenyi a été utilisé pour déterminer parmi l'ensemble des paires celles qui sont significativement différentes (Hollander et al., 2014).

Finally, a complementary analysis was conducted to determine if there is a link between the frequency of borrowings in oral and written form. A Spearman coefficient was calculated between the results in oral and written form. For the purpose of the hypothesis test, the null hypothesis is that there is no relationship between oral and written, and the alternative hypothesis is that there is a monotonic relationship between the two channels. The same approach was used to determine if there is a relationship between the most used types of borrowings respectively in oral and written.

#### 4.2.4. Analyses qualitatives

Qualitative analysis allows the research team to organize the set of data it has gathered in order to identify patterns, themes and causal relationships, in order to explain, interpret and sometimes even generate theories (Dionne, 2018). This method calls for sensitivity and creativity on the part of the researcher or researcher (Dionne, 2018). Our qualitative analysis has the objective of drawing on the subjective perceptions of the participants in order to better understand their relationship with English and borrowings. Qualitative analyses were carried out from the sub-corpus of the four interviews conducted between 2023 and 2025 with the twenty-five participants. It should be noted that the literature dissertations were not subjected to qualitative analyses as no proposal of a metalinguistic nature was made in this context.

Inspired by Rompré (2022), we put forward the hypothesis that our student population would be affected by a fear of a decline in their skills in written and oral French due to bilingual education. The analysis also allows us to identify comments regarding their relationship with school success, the place of English in their personal and professional lives, as well as their linguistic identity.

Although all interviews were subjected to qualitative analysis, it was the fourth and final interview that proved to be the richest in terms of data on the perceptions of students and students regarding borrowings in English and bilingual education. In fact, during the first three interviews, we used the technique of the dupes to make them believe that we were interested in media consumption rather than the use of borrowings in English. It was therefore during the fourth interview that the participants

participantes ont été informées des réels objectifs de recherche et ont été invitées à s'exprimer explicitement sur ces thématiques précises.

97 entrevues ont été analysées, soit quatre entrevues pour 22 personnes participantes et trois entrevues pour les trois autres personnes ayant joint l'étude à la deuxième session.

C'est l'approche de l'analyse thématique qui a été privilégiée afin de dégager les thèmes et les sous-thèmes qui revenaient le plus fréquemment (Gaudreau, 2011). L'analyse thématique consiste à trouver un sujet récurrent abordé par un nombre significatif de personnes dans les entrevues : « Lors de la réduction des données, le chercheur rassemble plusieurs segments de données qui partagent des points communs sous de mêmes codes » (Dionne, 2018, p. 329). À l'instar de Gaudreau, nous avons d'abord lu une première fois le sous-corpus oral composé des 97 entrevues afin de prendre en note nos premières intuitions. Miles, Huberman et Saldaña (2014) nous rappellent l'importance de porter attention au langage utilisé par les personnes participantes, en particulier aux métaphores, avant de procéder aux regroupements et de faire un décompte mathématique du nombre d'occurrences.

Nous avons ensuite procédé à l'analyse verticale de chaque entrevue, c'est-à-dire la codification des grands thèmes rencontrés. Pour chaque verbatim, un code de couleur a été élaboré pour mieux en saisir le sens (Gaudreau, 2011, p. 199). Nous avons relevé chaque fois qu'un étudiant ou une étudiante tenait un propos en lien avec l'un des cinq éléments suivants : 1) l'anglais, 2) le français, 3) les emprunts à l'anglais, 4) le bilinguisme, 5) l'éducation bilingue reçue au CiSA.

Par la suite, nous avons procédé à l'analyse transversale des entrevues en remplissant une grille d'analyse thématique émergente (Gaudreau, 2011). Il s'agit d'une grille émergente, puisque les catégorisations n'ont pas été effectuées avant de procéder aux entrevues, mais plutôt après, au moment du dépouillement du sous-corpus. Ce tableau nous a permis de faire ressortir, pour chacun des cinq grands thèmes, des sous-thèmes pertinents. Nous avons hiérarchisé ceux-ci selon le nombre d'occurrences dans les entrevues en fonction du nombre d'énoncés portant sur chaque sous-thème et du nombre de répondants et répondantes ayant abordé ce sujet (Gaudreau, 2011).

Enfin, nous avons interprété les résultats grâce au codage, à la classification et à notre catégorisation des thèmes et des sous-thèmes abordés par les étudiants et étudiantes.

### 4.3. Limites

Comme dans toute recherche, notre méthodologie comporte un certain nombre de limites, notamment en ce qui a trait au contexte de la collecte de données, à la taille de notre échantillon et à l'étendue temporelle de la recherche.

D'abord, il est possible que le contexte de l'entrevue, réalisée avec une professeure francophone enseignant l'histoire et la communication, Hélène Rompré, implique un paradoxe de l'observateur et que les personnes participantes adaptent leur façon de parler, de manière consciente ou non. En effet, le registre utilisé dans le cadre des entrevues a pu être influencé par le rapport d'autorité entre la chercheuse responsable des entrevues et la personne étudiante. De plus, les personnes participantes ont été avisées qu'elles étaient enregistrées à l'aide du téléphone cellulaire de la chercheuse. Néanmoins, dans le but de limiter le biais induit par les caractéristiques de l'intervieweuse, toutes les entrevues ont été réalisées selon les mêmes paramètres.

Ensuite, la présente étude ne portait que sur une seule cohorte étudiante, celle inscrite en 1<sup>re</sup> année au CiSA à l'automne 2023. Comme nous l'avons décrit plus tôt, nous avons dû élargir nos critères d'inclusion parce que nous œuvrons dans un milieu plurilingue. Nous voulions uniquement inclure des francophones locuteurs du français québécois, mais ceci s'est avéré trop difficile dans notre collège. Étant donné que l'échantillon final est relativement restreint, il faut interpréter les résultats avec prudence.

Finalement, il importe de réitérer qu'une enquête longitudinale, en temps réel, s'étend généralement sur des périodes de temps de bien plus longues. En effet, comme le changement linguistique s'opère sur le temps long, voire sur plusieurs générations, une si petite fenêtre ne nous permet pas d'observer de grands changements. Il est alors attendu que les différences, s'il y a lieu, soient minimales. Or, comme le passage au collégial ne dure que deux ans, nous devons composer avec ces limitations temporelles. Nous jugeons toutefois que malgré cette microdiachronie, nous serons en mesure de relever des tendances intéressantes et pertinentes à l'élaboration de nouvelles connaissances en linguistique et en éducation.

## 5. Volet quantitatif : résultats et discussion

Cette section présente le résultat des analyses statistiques appliquées aux différents types d'emprunts relevés dans les dissertations et les entrevues. Elle est divisée en trois parties : la première porte sur les emprunts utilisés lors de la rédaction des dissertations, la deuxième sur les emprunts utilisés en entrevues, et la troisième sur les liens entre l'oral et l'écrit.

### 5.1. Sous-corpus écrit

À l'écrit, y a-t-il une variation significative de la fréquence des emprunts à l'anglais chez les étudiants et étudiantes du CiSA pendant les deux ans que dure le programme bilingue ? Pour répondre à cette question, nous avons analysé la fréquence par tranche de 1000 mots de cinq types d'emprunts pour les 21 participants et participantes ayant rédigé les trois dissertations selon l'échéancier prévu. Il s'agit des emprunts intégraux, hybrides, sémantiques, syntaxiques et orthographiques. L'alternance codique, jamais utilisée dans les dissertations, n'a pas été prise en considération. À l'écrit, la comparaison des emprunts avec et sans répétitions donne lieu aux différences minimales que l'on peut observer dans le Tableau 3.

**Tableau 3**

*Fréquence moyenne de chaque type d'emprunt dans les dissertations, avec et sans répétitions*

Emprunt	Fréquence moyenne pour les trois dissertations	
	Avec répétitions	Sans répétitions
Intégral	0,01	0,01
Hybride	0,05	0,04
Sémantique	0,23	0,23
Syntaxique	1,00	0,97
Orthographique	0,31	0,20
Tous types combinés	1,60	1,46

En moyenne, ce sont les emprunts syntaxiques qui sont le plus souvent utilisés dans les dissertations, suivi des emprunts orthographiques et sémantiques. Les emprunts orthographiques

présentent le plus grand écart entre les deux modes de comptabilisation, ce qui montre qu'ils ont tendance à être répétés dans le même texte (voir le Tableau 8 pour la liste des emprunts utilisés).

**Tableau 4**

*Fréquence moyenne, pour chaque personne participante, de tous les types d'emprunts combinés à l'écrit, avec répétitions*

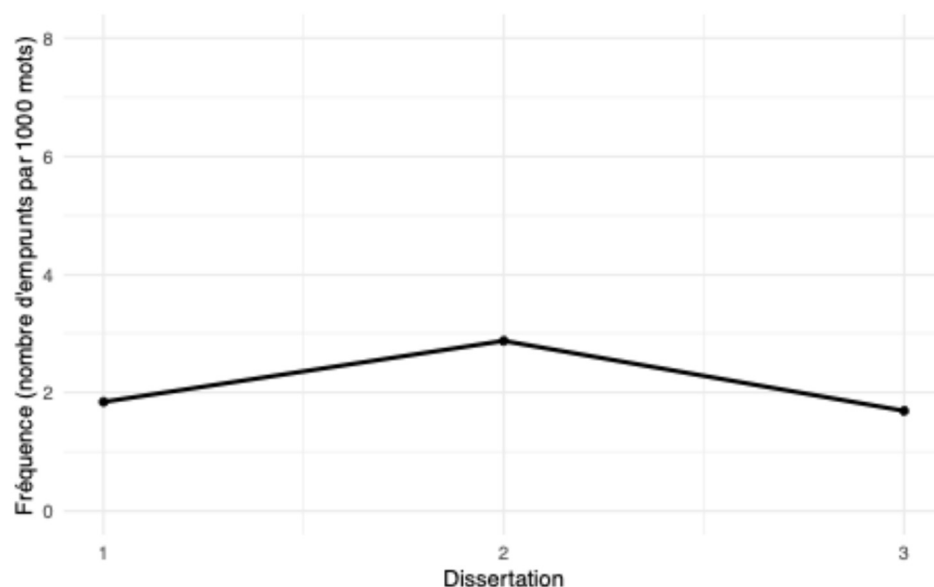
Participant.e	Dissertation 1	Dissertation 2	Dissertation 3	Moyenne
1	0	0	0	0
2	3,65	11,24	0,66	5,18
3	4,39	2,52	1,57	2,83
4	2,86	0	1,13	1,33
5	1,10	2,31	0,84	1,42
6	6,26	4,58	3,05	4,63
7	2,54	4,98	2,28	3,27
8	1,09	1,39	0,76	1,08
9	0	6,43	1,75	2,73
10	0	0	0	0
11	4,76	8,97	9,65	7,79
12	2,73	2,48	1,58	2,26
13	0	5,49	1,63	2,37
14	0	0	0	0
15	0	0	0,99	0,33
16	2,91	3	5,11	3,67
17	0	2,02	0	0,67
18	1,34	1,18	1,06	1,19
19	0	0	3,43	1,14
20	0	1,47	0	0,49
21	5,04	2,30	0	2,45
Moyenne	1,84	2,87	1,69	2,13

Le Tableau 4 représente la fréquence moyenne pour chaque participant et participante de tous les types d'emprunts combinés, avec répétitions, pour chacune des dissertations. On observe que la fréquence moyenne des emprunts pour les trois dissertations varie dans l'échantillon de 0 à 7,79 emprunts par 1000 mots, pour une moyenne générale de 2,13 emprunts par 1000 mots. À noter que trois personnes n'ont jamais utilisé d'emprunts lors de la rédaction de leurs trois dissertations, que quatre personnes n'ont utilisé des emprunts que dans une dissertation sur trois, que quatre personnes ont utilisé des emprunts dans deux dissertations sur trois et enfin que 10 personnes

(environ la moitié des personnes de l'échantillon) ont utilisé des emprunts dans toutes les dissertations. Sur les 21 personnes prises en considération, seuls deux cas (les numéros 11 et 16) présentent une augmentation de la fréquence des emprunts d'une dissertation à l'autre. La Figure 1 montre l'évolution de la moyenne des emprunts (tous types combinés) au cours des trois dissertations. Le graphique semble suggérer une augmentation marquée à la deuxième dissertation, mais il est important de noter que les valeurs sont très faibles. Un test de Friedman montre en fait que la variation dans le temps n'est pas statistiquement significative ( $X^2$  [ddl = 2] = 4,24 ;  $p = 0,12$ ).

### Figure 1

*Pour les dissertations, évolution dans le temps de la fréquence des emprunts, tous types combinés, avec répétitions*



Le Tableau 5 illustre les moyennes pour chaque dissertation de chacun des types d'emprunts analysés à l'écrit, avec répétitions. On peut observer que plusieurs types d'emprunts (en particulier les emprunts intégraux et hybrides) sont très peu présents dans les dissertations. En revanche, ce sont toujours les emprunts syntaxiques qui sont les plus nombreux. Seuls les emprunts orthographiques sont associés à un changement significatif dans le temps ( $p = 0,000131$ ). Pour ce type d'emprunt, les comparaisons post-hoc de Nemenyi montrent une différence significative entre la deuxième et la troisième dissertation ( $p = 0,036$ ), tandis que la première et la dernière ne diffèrent pas significativement ( $p = 0,949$ ). La comparaison entre la première et la deuxième

dissertation n'est pas significative, mais approche le seuil de signification ( $p = 0,078$ ). Le cas précis des emprunts orthographiques correspond donc à la représentation globale de la Figure 1 : la deuxième dissertation se démarque des deux autres.

**Tableau 5**

*Moyenne des emprunts utilisés avec répétitions dans les dissertations et résultats du test de Friedman*

Emprunt	Dissertation 1	Dissertation 2	Dissertation 2	$X^2$ (ddl = 2)	p
Intégral	0	0,06	0	2	0,368
Hybride	0,07	0,06	0,09	0	1
Sémantique	0,43	0,34	0,15	2,44	0,296
Syntaxique	1,17	1,41	1,41	0,295	0,863
Orthographique	0,18	1,01	0,04	17,9	0,000131*
Tous types combinés	1,84	2,87	1,69	4,24	0,120

**Tableau 6**

*Moyenne des emprunts utilisés sans répétitions dans les dissertations et résultats du test de Friedman*

Emprunt	Dissertation 1	Dissertation 2	Dissertation 2	$X^2$ (ddl = 2)	p
Intégral	0	0,06	0	2	0,368
Hybride	0,07	0,06	0,05	0	1
Sémantique	0,43	0,34	0,15	2,44	0,296
Syntaxique	1,17	1,31	1,41	1,21	0,545
Orthographique	0,18	0,59	0,04	17,9	0,000131*
Tous types combinés	1,84	2,36	1,64	5,06	0,0797

On constate le même phénomène lorsque les répétitions d'un même emprunt ne sont pas prises en compte. Le Tableau 6 illustre les moyennes pour chaque dissertation de chacun des types d'emprunts analysés à l'écrit, cette fois sans répétitions. Les moyennes associées aux différents types d'emprunts varient peu d'un tableau à l'autre, ce qui indique qu'à l'écrit, ils ne sont

habituellement pas répétés dans le même texte. Les comparaisons post-hoc de Nemenyi donnent le même résultat pour l'analyse sans répétitions.

Le cas des emprunts orthographiques mérite d'être examiné de façon plus détaillée puisque ce sont les seuls qui donnent lieu à une variation statistiquement significative entre les trois dissertations. Le Tableau 7 représente, pour chacune des dissertations, la fréquence des emprunts orthographiques de chaque participant et participante.

**Tableau 7**

*Pour chaque personne participante, fréquence des emprunts orthographiques dans les dissertations, avec répétitions*

Participant.e	Dissertation 1	Dissertation 2	Dissertation 3	Moyenne
1	0	0	0	0
2	1,22	7,22	0	2,81
3	0	1,26	0	0,42
4	0	0	0	0
5	0	1,16	0	0,39
6	0	1,14	0	0,38
7	1,27	1,99	0	1,09
8	0	0,69	0	0,23
9	0	1,07	0	0,36
10	0	0	0	0
11	1,19	1,28	0	0,82
12	0	0	0	0
13	0	3,3	0,81	1,37
14	0	0	0	0
15	0	0	0	0
16	0	0	0	0
17	0	2,02	0	0,67
18	0	0	0	0
19	0	0	0	0
20	0	0	0	0
21	0	0	0	0
Moyenne	0,18	1,01	0,04	0,41

Trois personnes ont fait chacune un emprunt orthographique lors de la première dissertation. Une seule personne a fait ce type d'emprunt lors de la troisième dissertation. Cependant, près de la

moitié des participants et participantes ont fait au moins un emprunt orthographique lors de la deuxième dissertation. Les emprunts orthographiques utilisés dans chacune des dissertations sont présentés dans le Tableau 8.

**Tableau 8**

*Liste des emprunts orthographiques utilisés dans les dissertations, par ordre alphabétique*

Dissertation 1	Dissertation 2	Dissertation 3
caractérise	abiletés	abréviation
insect	adresse	
lesson	autorité(s) (8x)	
	block	
	héro	
	Holocaust	
	mémor	
	miroir (4x)	
	personnalité (3x)	
	taboos	

Comment interpréter l'augmentation des emprunts orthographiques à la deuxième dissertation ? Même si les dissertations étudiées provenaient de classes différentes et donc abordaient des thèmes différents, il n'est pas impossible que certains sujets de dissertation soient associés à un lexique auquel les personnes participantes ont été exposées davantage en anglais, ce qui pourrait se répercuter sur leur façon d'orthographier les mots français correspondant. En revanche, il est tout aussi vraisemblable qu'il s'agisse simplement d'un phénomène statistique associé à la petite taille de l'échantillon. Il n'est pas exclu non plus que ces deux explications se chevauchent. Comme en moyenne peu de personnes font des emprunts orthographiques, leur éventuelle familiarité avec un vocabulaire anglais associé à certains thèmes de dissertation pourrait donner lieu au genre de résultats que l'on constate pour la deuxième dissertation. Il convient donc d'interpréter avec prudence le caractère statistiquement significatif de l'évolution dans le temps des emprunts orthographiques.

De façon globale, la fréquence moyenne des emprunts à l'écrit ne varie pas de façon significative durant les deux années du parcours collégial. Ce sont les emprunts syntaxiques qui sont les plus utilisés par les participants et participantes, avec 1,0 emprunt par 1000 mots en moyenne, avec

répétitions, et 0,97 emprunt par 1000 mots sans répétitions, ce qui demeure très faible. Plusieurs éléments nous permettent d'interpréter ces résultats. Il convient en premier lieu de rappeler que le contexte de communication associé aux dissertations se caractérise par sa nature très formelle. C'est précisément pour nous permettre d'accéder au registre le plus formel auquel les étudiants et étudiantes sont exposés que ces productions ont été retenues. Ce mode de communication, réfléchi plutôt que spontané, permet aux étudiants et étudiantes de choisir soigneusement leurs mots et de recourir à divers outils de révision. Ce contexte est également évaluatif : dans ce cadre précis, il n'est pas surprenant que les étudiants et étudiantes, sachant que leur langue écrite sera auscultée, aient peu recours aux emprunts à l'anglais. Les types d'emprunts soulevés dans notre sous-corpus écrit correspondent également à ce qui était attendu vu la nature du discours. En effet, nous n'avons retracé aucun emprunt intégral, ce qui était attendu considérant que ces usages appartiennent au registre familier.

Le seul type d'emprunt dont la fréquence change de façon significative dans le temps est l'emprunt orthographique. Cependant, la rareté de ce type d'emprunt dans notre échantillon fait en sorte que l'atteinte du seuil de la signification statistique n'autorise aucune conclusion substantielle.

## 5.2. Sous-corpus oral

À l'oral, y a-t-il une variation significative dans la fréquence des emprunts à l'anglais durant les deux ans que dure le programme bilingue pour les étudiants et étudiantes du CiSA ? Pour les 21 participants et participantes ayant complété les quatre entrevues, nous avons comptabilisé quatre types d'emprunts : les emprunts intégraux, hybrides, sémantiques et syntaxique. Nous avons également comptabilisé les occurrences d'alternance codique<sup>9</sup>. Les fréquences moyennes par 1000 mots pour l'ensemble des entrevues sont présentées dans le Tableau 9.

---

<sup>9</sup> Par souci de simplicité, l'alternance codique est présentée dans les tableaux dans la colonne « emprunt », même s'il s'agit d'un phénomène différent (voir 2.1.3.). Dans le même ordre d'idée, pour la suite de la présentation des résultats, lorsqu'il est question de l'ensemble des types d'emprunts, cela inclut aussi les cas d'alternance codique.

**Tableau 9**

*Fréquence moyenne, avec et sans répétitions, pour chaque type d'emprunt lors des entrevues*

Emprunt	Fréquence moyenne pour les quatre entrevues	
	Avec répétitions	Sans répétitions
Intégral	4,63	3,03
Hybride	0,20	0,16
Sémantique	0,92	0,55
Syntaxique	0,59	0,50
Alternance codique	0,13	0,13
Tous types combinés	6,45	4,35

À l'oral, ce sont les emprunts intégraux qui sont le plus souvent utilisés. En deuxième et troisième position se trouvent, assez loin derrière, les emprunts sémantiques et les emprunts syntaxiques. Les chiffres avec et sans répétitions se distinguent plus nettement à l'oral, ce qui montre que les emprunts sont plus variés dans ce contexte, beaucoup moins contraignant que celui des dissertations.

Pour chaque personne participante, la fréquence moyenne pour tous les types d'emprunts avec répétitions au cours de chacune des entrevues est représentée dans le Tableau 10. On observe que la fréquence moyenne des emprunts pour les quatre entrevues varie dans l'échantillon de 1,97 emprunt par 1000 mots à 17,09 emprunts par 1000 mots, pour une moyenne générale de 6,45 emprunts par 1000 mots, soit environ trois fois plus que la moyenne pour les dissertations de 2,12 emprunts par 1000 mots. Toutes les personnes participantes ont eu recours à des emprunts à l'anglais durant chacune des quatre entrevues.

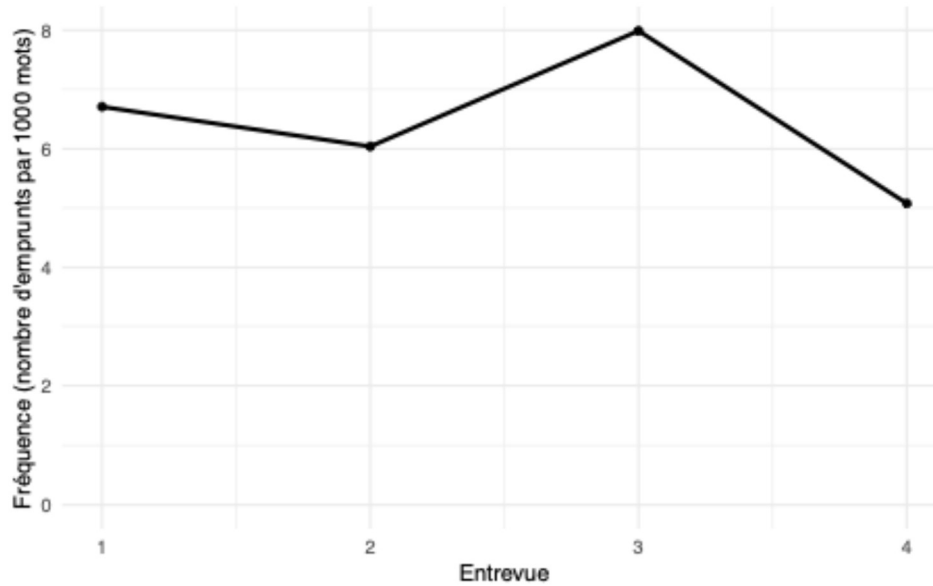
**Tableau 10***Fréquence moyenne lors des entrevues de tous les types d'emprunts combinés, avec répétitions*

Participant.e	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	Entrevue 4	Moyenne
1	1,73	1,60	7,18	1,82	3,08
2	5,36	9,90	18,08	3,97	9,33
3	8,33	4,84	6,54	4,13	5,96
4	8,82	4,86	14,4	11,83	9,98
5	9,70	5,01	5,31	4,73	6,19
6	7,69	1,61	3,71	2,33	3,84
7	7,24	7,43	9,88	7,20	7,94
8	8,71	9,57	12,11	8,45	9,71
9	19,49	13,75	29,29	5,82	17,09
10	4,86	5,40	5,50	3,36	4,78
11	15,65	11,14	10,61	10,37	11,94
12	0,92	3,11	2,67	1,38	2,02
13	11,14	6,57	6,40	4,16	7,07
14	1,66	2,74	3,07	0,67	2,04
15	4,87	3,13	8,33	5,64	5,49
16	1,39	4,87	1,03	0,60	1,97
17	2,99	2,46	1,84	5,05	3,08
18	6,08	7,98	8,65	7,43	7,54
19	4,15	10,56	4,64	4,93	6,07
20	4,11	4,88	3,87	6,13	4,74
21	6,00	5,49	4,64	6,59	5,68
Moyenne	6,71	6,04	7,99	5,08	6,45

La Figure 2 montre l'évolution des emprunts (tous types confondus), avec répétitions, au cours des quatre entrevues. Si les entrevues 1, 2 et 4 semblent correspondre à un mouvement vers le bas, il se produit une nette remontée à la troisième entrevue. Cependant, un test de Friedman montre que la variation dans le temps n'est pas statistiquement significative ( $X^2$  [ddl = 3] = 6,94 ;  $p = 0,0737$ ).

**Figure 2**

*Évolution dans le temps de la fréquence des emprunts (tous types combinés) à l'oral, avec répétitions*



Un examen plus détaillé révèle que les différences dans le temps sont plus marquées dans le cas de deux types d'emprunt : les emprunts intégraux et les emprunts syntaxiques. Le Tableau 11 illustre les moyennes pour chaque entrevue de chacun des types d'emprunts analysés à l'oral. On constate que seuls les emprunts syntaxiques sont associés à une variation significative dans le temps. Les comparaisons post-hoc de Nemenyi pour ce type d'emprunts montrent une différence significative entre la première et la deuxième entrevue ( $p = 0,042$ ) et entre la deuxième et la quatrième ( $p = 0,015$ ), mais pas dans les autres cas. Comme pour les emprunts à l'écrit, les changements significatifs n'ont pas lieu dans une direction univoque.

**Tableau 11**

*Moyenne des emprunts utilisés à chacune des entrevues, avec répétitions, et résultats du test de Friedman*

Emprunt	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	Entrevue 4	X <sup>2</sup> (ddl = 3)	p
Intégral	4,89	3,99	6,13	3,51	6,49	0,0902
Hybride	0,19	0,16	0,23	0,21	0,18	0,979
Sémantique	1,08	0,71	0,92	0,95	0,198	0,978
Syntaxique	0,49	1,1	0,52	0,24	12,3	0,00634*
Alternance codique	0,07	0,08	0,19	0,16	1,58	0,665
Tous types combinés	6,71	6,04	7,99	5,08	6,94	0,0737

Le Tableau 12 montre l'évolution des fréquences de l'ensemble des emprunts pour chacune des entrevues, mais sans répétition, de sorte que seuls les emprunts distincts sont inclus dans l'analyse. La moyenne individuelle pour les quatre entrevues varie de 1,56 à 10,27 emprunts par 1000 mots.

**Tableau 12**

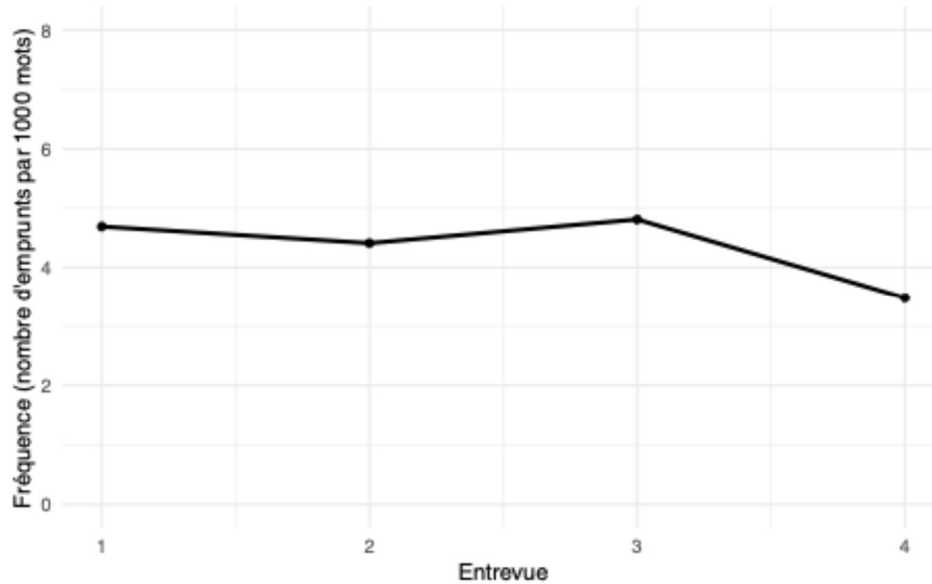
*Fréquence moyenne pour tous les types d'emprunts combinés, sans répétitions, pour chacune des entrevues*

Participant.e	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	Entrevue 4	Moyenne
1	0,86	1,28	3,59	1,01	1,69
2	3,68	7,92	11,42	3,57	6,65
3	6,25	3,91	5,19	3,40	4,69
4	7,41	4,45	8,64	9,86	7,59
5	4,85	5,01	2,41	3,79	4,01
6	3,84	1,61	2,89	1,67	2,50
7	6,29	4,79	5,64	4,20	5,23
8	8,08	8,66	8,07	5,28	7,52
9	14,39	10,07	13,95	2,67	10,27
10	3,97	3,41	3,36	1,87	3,15
11	7,83	7,28	6,84	6,91	7,22
12	0,92	2,22	2,67	1,38	1,80
13	5,72	4,62	5,39	2,97	4,68
14	1,66	2,06	2,20	0,33	1,56
15	3,65	3,13	3,84	2,82	3,36
16	1,39	3,44	1,03	0,60	1,61
17	2,99	1,54	0,92	3,22	2,16
18	2,53	3,19	3,76	4,95	3,61
19	3,11	5,14	2,50	2,69	3,36
20	4,11	4,33	3,16	4,21	3,95
21	5,00	4,58	3,57	5,71	4,71
Moyenne	4,69	4,41	4,81	3,48	4,35

La Figure 3 montre l'évolution des emprunts sans répétitions au cours des quatre entrevues. Le phénomène observé lors de l'analyse avec répétitions est toujours présent : tendance générale à la baisse interrompue par une remontée à la troisième entrevue. Cependant, un test de Friedman montre que la variation dans le temps n'est pas significative ( $X^2$  [ddl = 3] = 5,74 ;  $p = 0,125$ ).

**Figure 3**

*Évolution dans le temps de la fréquence des emprunts durant les entretiens, tous types confondus, sans répétitions*



Le Tableau 13 permet un examen plus détaillé pour chaque type d'emprunt. Il révèle que le phénomène observé dans le cas des emprunts avec répétitions est toujours présent : les différences dans le temps sont plus marquées dans le cas des emprunts intégraux et syntaxiques. La valeur  $p$  associée aux emprunts intégraux atteint presque le seuil de la signification ( $p = 0,0531$ ), mais seule la valeur correspondant aux emprunts syntaxiques est statistiquement significative ( $p = 0,000822$ ). Pour le cas particulier des emprunts syntaxiques, les comparaisons post-hoc de Nemenyi montrent une différence significative entre la première et la deuxième entrevue ( $p = 0,042$ ), de même qu'entre la deuxième et la quatrième entrevue ( $p = 0,015$ ), mais pas pour les autres combinaisons. C'est donc la deuxième entrevue qui se distingue, comme on peut l'observer dans les tableaux 13 et 14.

**Tableau 13***Moyenne des emprunts utilisés à chacune des entrevues, sans répétitions*

Emprunt	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	Entrevue 4	X <sup>2</sup> (ddl = 3)	p
Intégral	3,35	2,71	3,66	2,39	7,68	0,0531
Hybride	0,19	0,16	0,15	0,16	0,0270	0,999
Sémantique	0,63	0,48	0,49	0,60	0,381	0,944
Syntaxique	0,45	1,00	0,33	0,20	16,7	0,000822*
Alternance codique	0,07	0,06	0,19	0,14	1,58	0,665
Tous types combinés	4,69	4,41	4,81	3,48	5,74	0,125

Comment expliquer la variation significative dans la fréquence des emprunts syntaxiques ? Les explications proposées plus haut dans le cas des emprunts orthographiques à l'écrit ne s'appliquent qu'en partie à l'oral. Il est plus difficile à l'oral d'expliquer l'augmentation de la fréquence des emprunts syntaxiques en évoquant le rôle des thèmes abordés, puisque les emprunts syntaxiques ne se laissent pas facilement associer à un thème. Comme le montre le tableau 14, l'absence relative des emprunts syntaxiques durant les entrevues 1, 3 et 4 est un des facteurs qui font en sorte que la deuxième entrevue se démarque. Durant la première entrevue, 12 personnes n'ont fait aucun emprunt syntaxique. À la deuxième entrevue, ce nombre passe à trois personnes, et remonte ensuite à 9 pour la troisième entrevue et à 11 pour la troisième. La taille de l'échantillon, et le fait que les échantillons plus petits se prêtent aux variations plus importantes, constituent vraisemblablement l'explication la plus plausible de la variation statistiquement significative des emprunts syntaxiques lors des entrevues.

**Tableau 14***Fréquence des emprunts syntaxiques, avec répétitions, pour chaque entrevue*

Participant.e	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	Entrevue 4	Moyenne
1	0,29	0,96	1,35	1,01	0,90
2	0	1,98	0,48	0	0,61
3	2,08	1,38	1,58	0,24	1,32
4	0	0,81	0,36	0	0,29
5	2,08	3,34	0,48	0,47	1,59
6	0	0,40	0	0,67	0,27
7	0,31	1,20	0	0,60	0,53
8	1,24	0,91	1,21	0,35	0,93
9	1,86	0,98	0	0	0,71
10	0,44	0	0	0	0,11
11	0	1,29	0	0	0,32
12	0,92	0	0	0	0,23
13	0	1,46	0,67	0,20	0,58
14	0	0,69	0,44	0	0,28
15	0	1,04	0,32	0	0,34
16	0	1,72	0	0	0,43
17	0	1,23	0	0	0,31
18	0	0	2,63	0,35	0,75
19	0	0,29	0	0,45	0,18
20	0	1,63	0,35	0,77	0,69
21	1	1,83	1,07	0	0,98
Moyenne	0,49	1,10	0,52	0,24	0,59

En bref, il n'est pas étonnant d'avoir relevé une fréquence d'emprunts à l'anglais plus élevée à l'oral qu'à l'écrit, étant donnée la nature spontanée du discours oral. De façon globale, toutefois, l'évolution dans le temps des emprunts à l'oral se fait en dents en scie et non dans une direction soutenue. Ce sont les emprunts intégraux qui sont les plus utilisés dans les entrevues par les participants et participantes, au rythme de 4,5 emprunts par 1000 mots en moyenne. Le Tableau 15 présente, pour chacune des quatre entrevues, les emprunts intégraux ayant été utilisés au moins quatre fois (incluant les formes fléchies). La forte présence d'emprunts intégraux liés aux technologies, aux communications et aux médias, tels que *playlist* ou *podcast*, suggère que le thème abordé dans les entrevues influence la nature des emprunts utilisés.

**Tableau 15**

*Emprunts intégraux utilisés au moins quatre fois durant les entrevues et leur nombre d'occurrences*

Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3	Entrevue 4
<i>Fun</i> (26)	<i>Fun</i> (43)	<i>Playlist</i> (53)	<i>Playlist</i> (22)
<i>Podcast</i> (19)	<i>Cool</i> (16)	<i>Fun</i> (24)	<i>Fun</i> (19)
<i>Playlist</i> (16)	<i>Playlist</i> (16)	<i>Cool</i> (22)	<i>Cool</i> (12)
<i>Fan</i> (7)	<i>Streaming</i> (5)	<i>Tune</i> (22)	<i>Tune</i> (15)
<i>Fantasy</i> (7)	<i>Tough</i> (5)	<i>Playlist</i> (14)	<i>Podcast</i> (9)
<i>Background</i> (6)	<i>Fan</i> (4)	<i>Podcast</i> (9)	<i>Hype</i> (4)
<i>Mood</i> (4)	<i>Oh my god</i> (4)	<i>Oh my god</i> (8)	<i>Oh my god</i> (4)
<i>Slash</i> (4)	<i>Self-help</i> (4)	<i>Full</i> (7)	
<i>Tune</i> <sup>10</sup> (4)	<i>Tune</i> (4)	<i>Reels</i> (6)	
<i>Vibe</i> (4)		<i>Whatever</i> (6)	
		<i>Band</i> (5)	
		<i>Fan</i> (5)	
		<i>Vibe</i> (5)	

Il est probable que des thématiques différentes auraient conduit à d'autres emprunts. De façon similaire, il est probable que les habitudes de consommation médiatique des étudiantes et étudiants, qui se déroulent majoritairement en anglais (les détails de cette consommation seront exposés au chapitre 5), favorisent l'emploi d'emprunts à l'anglais lorsque ces thématiques précises sont abordées. Il est tout à fait plausible que certains mots liés à ce domaine leur sont plus accessibles dans cette langue ou, du moins, leur viennent plus spontanément en tête. Une participante corrobore précisément cette intuition :

- (i) *Puisque t'écoutes de plus en plus de trucs en anglais, tes références sont plus en anglais. Donc peut-être c'est plus des mots anglais qui deviennent à l'esprit du possible.*

Malgré cette influence de l'anglais sur le vocabulaire médiatique, nous constatons en somme peu d'emprunts dans le sous-corpus oral. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Poplack (2017), qui malgré un corpus beaucoup plus vaste que le nôtre et un contexte linguistique de contact étroit entre le français et l'anglais dans la région d'Ottawa-Hull, révèlent que les emprunts sont relativement rares, représentant moins de 1 % de ses données.

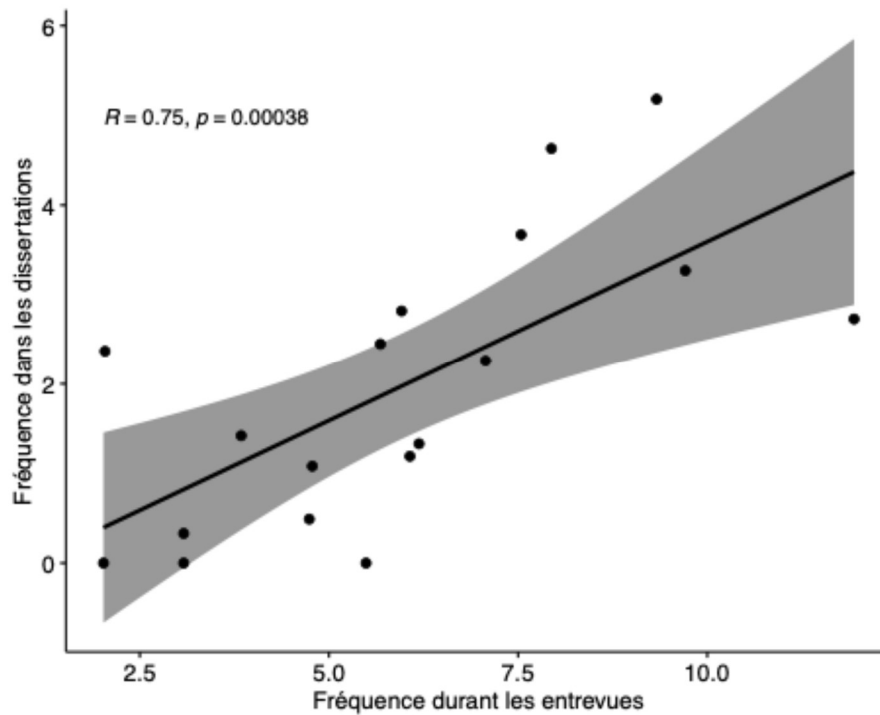
<sup>10</sup> Bien que nous n'ayons pas considéré l'aspect phonétique de l'emprunt dans notre étude, le cas de *tune* se distingue des autres cas énoncés étant un terme très intégré à la phonologie du français, prononcé [tun], comme en témoigne l'entrée du dictionnaire Usito, qui utilise par ailleurs la graphie « toune ».

### 5.3. Comparaison entre l'oral et l'écrit

Existe-t-il un lien entre la fréquence des emprunts à l'oral et à l'écrit ? Une des inquiétudes récurrentes concernant l'enseignement bilingue correspond à l'hypothèse selon laquelle les personnes ayant tendance à employer plus d'emprunts à l'oral seront aussi celles ayant tendance à faire le plus d'emprunts à l'écrit. Nous avons testé cette hypothèse d'une corrélation entre les emprunts à l'oral et à l'écrit pour les 18 participants et participantes ayant complété l'ensemble des entrevues et rédigé les trois dissertations. Dans l'échantillon, la fréquence moyenne des emprunts de tous types combinés à l'écrit est environ trois fois plus faible que celle des emprunts de tous types combinés à l'oral. En incluant les répétitions dans les deux cas, la moyenne est de 1,96 emprunt par 1000 mots pour l'ensemble des trois dissertations et de 5,92 emprunts par 1000 mots pour les quatre entrevues. La Figure 4 illustre une relation monotone positive significative révélée par un test de Spearman entre la fréquence des emprunts à l'oral et à l'écrit ( $\rho = 0.7459916$ ,  $p = 0.0003783$ ).

**Figure 4**

*Corrélation entre la fréquence moyenne des emprunts à l'écrit et à l'oral*



Le Tableau 16 permet un examen plus détaillé du lien entre l'oral et l'écrit pour chacun des types d'emprunts analysés dans ces deux contextes. Il montre des coefficients très faibles et aucun d'entre eux n'est statistiquement significatif. Une fréquence élevée d'un type donné d'emprunt à l'oral ne correspond donc pas à une fréquence élevée du même type d'emprunt à l'écrit.

**Tableau 16**

*Coefficient de Spearman et valeur p pour les types d'emprunts communs à l'oral et à l'écrit, avec répétitions*

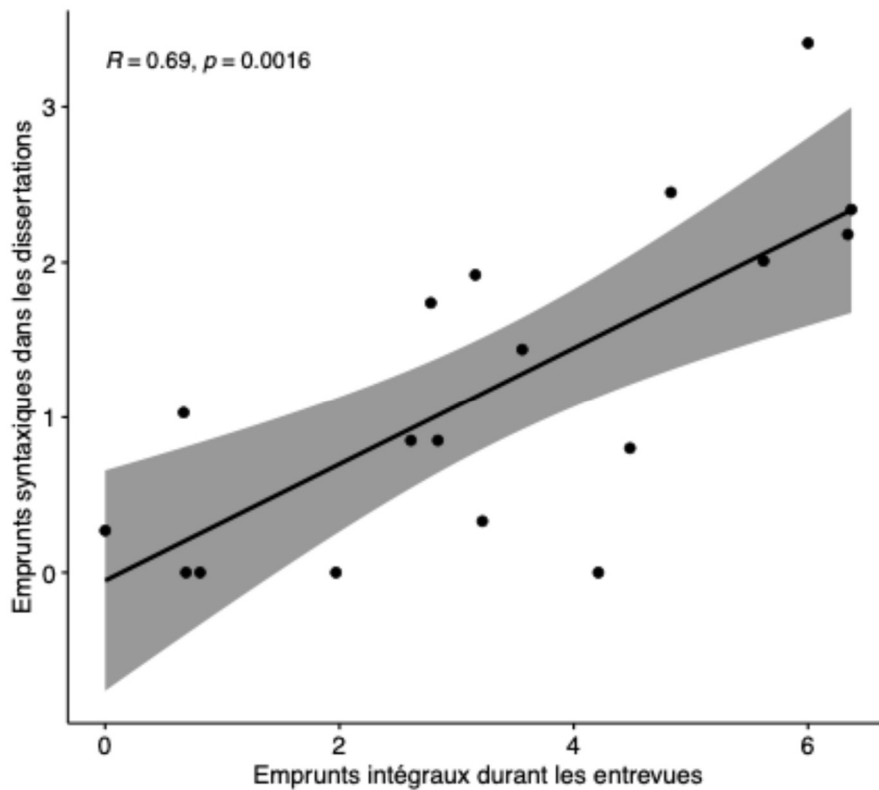
Type d'emprunt	Coefficient $\rho$ de Spearman entre l'oral et l'écrit	p
Intégral	0,1636187	0,5165
Hybride	-0,1223365	0,6287
Syntaxique	0,3580754	0,1446
Sémantique	0,03309493	0,8963

*Note.* Le coefficient de Spearman et valeur p bilatérale pour les types d'emprunt ayant été analysés à la fois pour l'oral et l'écrit ont été calculés pour les 18 participants ayant complété l'ensemble des entrevues et rédigé les trois dissertations.

Toujours dans le cas des 18 participants et participantes ayant complété l'ensemble des entrevues et rédigé les trois dissertations, la Figure 5 montre une relation monotone positive significative entre la fréquence des emprunts intégraux à l'oral et des emprunts syntaxiques à l'écrit ( $\rho = 0,6881275$ ,  $p = 0.001595$ ).

**Figure 5**

*Corrélation entre la fréquence des emprunts syntaxiques à l'écrit et des emprunts intégraux à l'oral*



Il existe donc une relation entre les deux types d'emprunts les plus importants — à l'oral, les emprunts intégraux (3,51 par 1000 mots en moyenne avec répétitions pour l'ensemble des entrevues), et à l'écrit, les emprunts syntaxiques (0,76 par 1000 mots en moyenne avec répétitions pour l'ensemble des dissertations).

En bref, l'hypothèse selon laquelle les personnes ayant tendance à employer plus d'emprunts à l'oral sont aussi celles ayant tendance à faire le plus d'emprunts à l'écrit est vérifiée. De plus, cette tendance se manifeste selon le type d'emprunt le plus important dans chacun des modes d'expression : intégraux à l'oral et syntaxiques à l'écrit.

## 5.4. Conclusions et limites

Les principales conclusions de l'analyse quantitative sont les suivantes :

- 1) De façon globale, nous n'avons trouvé de changements significatifs dans la fréquence des emprunts ni à l'oral ni à l'écrit. Même s'il existe des variations significatives dans le cas des emprunts orthographiques à l'écrit et des emprunts syntaxiques à l'oral, plusieurs facteurs font en sorte que dans ces cas particuliers l'atteinte du seuil de signification statistique ne permet pas de tirer de conclusions définitives.
- 2) Les thèmes abordés semblent jouer un rôle important dans la fréquence de certains emprunts. Le domaine de la consommation médiatique, notamment, est associé chez les étudiants et étudiantes à un vocabulaire anglais.
- 3) Il existe une relation monotone positive entre les types d'emprunts les plus fréquents respectivement à l'oral et à l'écrit, c'est-à-dire qu'en moyenne, une personne qui fait plus d'emprunts intégraux à l'oral aura aussi tendance à faire plus d'emprunts syntaxiques à l'écrit.

Il est important de rappeler certaines limites de notre approche. Notre recherche en temps réel repose sur un intervalle de seulement deux ans, ce qui constitue une période relativement brève pour qu'un changement linguistique ait le temps de s'implanter ou de se manifester de façon significative. Considérant que le CiSA est un collège privé, l'homogénéité socioéconomique de notre communauté étudiante a possiblement exercé une influence sur les résultats, bien qu'il soit impossible de déterminer précisément dans quelle mesure. De plus, il importe de souligner qu'une participante a été exclue de l'analyse quantitative étant donné que ses réponses de la dernière entrevue étaient en anglais, ce qui rendait impossible l'analyse de ses données. Bien qu'il semble s'agir d'un cas de figure isolé, on ne peut exclure l'hypothèse que la fréquentation d'un établissement bilingue ait eu un effet sur les pratiques linguistiques de cet individu en particulier.

Un autre élément à prendre en compte est que le contexte dans lequel étaient conduites les entrevues peut avoir influencé la présence et la fréquence des emprunts à l'anglais. D'abord, les quatre entrevues étaient conduites par la même chercheuse. Par son statut de professeure et de chercheuse ou simplement par les différences générationnelles, l'intervieweuse a pu être perçue comme une figure d'autorité aux yeux des personnes participantes. De plus, comme la chercheuse est francophone et professeure au CiSA, entre autres dans le département de français, on peut

supposer que les étudiants et étudiantes surveillaient leur usage, en raison d'un biais de désirabilité sociale. À l'inverse, il est aussi possible qu'une certaine familiarité se soit installée au fil des rencontres et ait pu occasionner un relâchement. En effet, plus l'interlocuteur nous est familier, plus la situation de communication appelle à un registre de langue plus détendu et moins surveillé. Ainsi, la perception du degré de formalité des entrevues par les participants et participantes a pu, ou non, varier entre la première et la quatrième rencontre.

Enfin, l'absence de variation significative dans notre corpus ne signifie pas qu'aucun changement linguistique ne soit en cours. Il se peut très bien qu'un changement ait lieu, mais qu'il n'ait pas pu être observé dans cet échantillon et cette période précise.

## 6. Volet qualitatif : résultats et discussion

Dans un premier temps, le chapitre qui suit vise à mieux comprendre la manière dont notre communauté étudiante perçoit et évalue ses propres pratiques linguistiques, en particulier lorsqu'il est question d'emprunts à l'anglais dans un contexte d'éducation bilingue. Au-delà du simple repérage d'attitudes favorables ou défavorables, cette démarche permet d'explorer la présence d'idéologies linguistiques qui orientent leurs choix et leurs représentations. Il sera également possible d'observer certains éléments constitutifs de l'identité linguistique, alors que notre population se situe dans une période cruciale de construction identitaire. Par l'analyse qualitative, nous souhaitons révéler la complexité des rapports qu'entretient notre communauté avec la langue, entre l'attachement à une norme perçue comme légitime et une évidente ouverture aux innovations, portée en outre par la proximité avec la langue et la culture anglophone. Il s'agit alors de mettre en lumière les représentations et les idéologies linguistiques qui sous-tendent concrètement leurs pratiques langagières.

Dans un second temps, nous proposons aussi de mettre en lumière les habitudes de consommation médiatiques ainsi que la façon dont la culture anglophone est omniprésente dans le quotidien de la majorité des personnes ayant répondu à nos questions. En effet, l'école n'est certainement pas le seul lieu d'exposition des étudiantes et étudiants à l'anglais. Nous nous sommes alors intéressés aux choix musicaux, télévisuels et cinématographiques et même littéraires des répondants et répondantes afin de mieux cerner leurs perceptions de la culture anglaise. Cette section met de l'avant un enjeu important : celui de la découvrabilité de la culture en français sur le Web, un enjeu qui concerne particulièrement les jeunes du collégial, même si ces derniers n'en ont pas toujours conscience.

### 6.1. Attitudes et représentations des emprunts à l'anglais

#### 6.1.1. Usage et perceptions des emprunts

Dans l'ensemble, nos étudiantes et étudiants estiment avoir fréquemment recours à de nombreux emprunts à l'anglais. En effet, sur les 18 personnes s'étant exprimées à ce sujet, 17 déclarent y avoir recours, contre une seule affirmant ne pas les utiliser outre mesure. Si les résultats portant

sur les perceptions entourant l'usage des emprunts demeurent relativement constants, ceux qui sont liés aux attitudes envers cet usage se révèlent beaucoup plus diversifiés. En effet, à la question de savoir si l'emploi d'emprunts est perçu comme une bonne ou une mauvaise chose, cinq personnes indiquent que cela ne les dérange pas, quatre estiment qu'il vaudrait mieux les éviter et quatre autres adoptent une position plus nuancée, en invoquant notamment le contexte de communication. Ces résultats rappellent ceux obtenus par Kraus (2006) où la quasi-totalité des répondants affirme employer des anglicismes, mais moins que la moitié considère cet usage acceptable. Dans notre sous-corpus, la raison la plus fréquemment évoquée concerne les effets néfastes possibles sur le français. Certains participants jugent que ces effets se manifestent davantage à l'oral, tandis qu'une personne exprime plutôt une inquiétude à l'égard de la langue écrite. Il importe de préciser que ces remarques proviennent parfois d'individus ne manifestant pas d'attitudes explicitement négatives envers l'usage des emprunts, ce qui peut être le reflet d'attitudes inconscientes ou intériorisées.

De façon générale, la plupart reconnaissent ajuster leur manière de s'exprimer en fonction des contextes de communication, ce qui correspond à un principe largement documenté dans les théories sociolinguistiques de la variation (Labov, 1976). Les raisons évoquées sont notamment pour faire preuve de professionnalisme, entre autres dans les contextes scolaires et professionnels. Pour nos étudiantes et étudiants, limiter l'emploi des emprunts fait partie des pratiques à adopter pour communiquer dans une situation plus formelle. Plusieurs, dont Martin et Alexia, vont même jusqu'à s'en méfier. Pour ce premier participant, qui veut étudier à l'Université de Montréal et faire carrière dans la langue de Leclerc, éviter les anglicismes est une façon de soigner son langage, ce qu'il juge essentiel (i). La seconde évoque un rapport de force dans lequel les anglicismes sont perçus comme pouvant fragiliser la langue française (ii). Elle précise toutefois qu'il serait souhaitable que les deux langues puissent cohabiter sans que l'une l'emporte sur l'autre.

- (i) *C'est important d'éviter d'utiliser les anglicismes, même s'il y en a beaucoup dans le parler courant.*
- (ii) *C'est quand même important de ne pas laisser les anglicismes prendre le dessus sur la langue française.*

D'autres évoquent l'idéologie du standard, comme Mathilde, qui, dans une posture puriste, associe l'usage d'emprunts à une façon inadéquate de parler (iii).

- (iii) *Je trouve ça plus beau, plus propre, quand quelqu'un sait bien s'exprimer en français, qu'il utilise des beaux mots à la place d'utiliser l'anglais.*

Cet extrait est révélateur, faisant appel à la beauté et à la propreté d'une norme idéalisée, exempte de traces du contact.

Au-delà des commentaires métalinguistiques recueillis, des attitudes négatives à l'égard des emprunts à l'anglais se sont manifestées par des comportements. En effet, lors de la révélation du but réel de la recherche, quelques individus se sont montrés désolés d'avoir eu recours à des anglicismes au cours de nos entrevues. Même en insistant sur la neutralité de notre position et de notre approche descriptive des usages linguistiques, Stéphanie, par exemple, fait part de ses craintes (iv) alors que Léo et Mathilde nous ont demandé leurs statistiques personnelles afin de s'améliorer.

- (iv) *Imagine, si vous me dites que mon niveau de français diminue, alors il faut vraiment que je me prenne en main.*

L'idée de devoir se corriger ou de devoir « se prendre en main » est récurrente, preuve que les anglicismes font toujours l'objet d'une perception négative dans notre communauté. Contrairement à la croyance populaire qui suppose une plus grande tolérance des jeunes face aux formes non-standards (dont les emprunts), nos données mettent en évidence que, pour plusieurs, il s'agit toujours d'une préoccupation bien réelle. Une participante, Alicia, affirme même vivre des conséquences négatives de son passage au CiSA, environnement social ayant engendré certaines difficultés de communication (v).

- (v) *je code-switch beaucoup. Français, anglais, et même des fois quand je me retrouve dans une situation plus formelle comme une entrevue, seulement en anglais ou seulement en français, je me retrouve à mélanger mes mots... donc ça a un impact négatif sur mon overall manière de m'exprimer.*

Les anglicismes étant associés à une forme non standard, la plupart des participants et participantes présentent une perception différente des emprunts, selon qu'ils se présentent dans le discours oral ou écrit. Conformément au principe de variation diaphasique, — selon lequel une personne adapte sa façon de s'exprimer en fonction de la situation de communication (contexte, interlocuteur, sujet, etc.) — nos personnes répondantes sont plus tolérantes aux emprunts dans un contexte informel, lorsqu'elles parlent avec leurs camarades. Estelle et Pierre insistent sur la distinction des

contextes. Pour eux, l'essentiel est d'être en mesure de ne pas avoir recours aux emprunts dans une situation formelle, comme un exposé oral, mais jugent tout à fait acceptable leur emploi dans une conversation informelle.

Si certaines personnes entretiennent des préjugés défavorables aux emprunts, d'autres se situent à l'opposé du spectre. C'est le cas de Catherine et d'Elizabeth, qui se montrent peu alarmées par la présence d'emprunts dans leur discours. Catherine n'y prête pas vraiment attention, affirmant que c'est la communication qui prime (vi).

(vi) *Si je suis plus sûre de c'est quoi en français, je vais le dire en anglais, puis ça va pas tant me déranger.*

Léonardo a noté la même chose. Il alterne continuellement entre les deux langues, que ce soit avec ses camarades de classe ou le personnel enseignant du CiSA. Il croit que son français n'a jamais pâti de ce va-et-vient, car il demeure plus à l'aise dans sa langue maternelle que dans sa langue seconde. L'utilisation des deux langues fait toutefois maintenant partie de son quotidien (vii).

(vii) *Pour moi, c'est naturel.*

Elizabeth, pour sa part, a l'impression que les anglicismes sont inévitables et qu'ils font partie intégrante de la culture québécoise, ce qui sous-entend une distinction perçue entre les variétés de français (viii). Caroline corrobore ce particularisme en français québécois (ix).

(viii) *C'est un peu dans la culture québécoise, genre, de dire des anglicismes.*

(ix) *[...] je pense que même des gens qui parlent seulement en français depuis qu'ils sont jeunes, y'a pleins d'anglicismes juste communs dans comme la langue québécoise.*

Elizabeth est ravie d'avoir choisi de fréquenter un établissement bilingue, car elle constate une amélioration notoire de ses compétences en anglais. Elle est contente d'écrire ses *papiers* en anglais, ce qui est permis par la PIEA de notre établissement. Toutefois, elle ne craint pas un bilinguisme soustractif, ses progrès ne se faisant pas à son avis aux dépens de sa langue maternelle. C'est le type de commentaires qu'avait déjà colligés Rompré (2022) en étudiant les perceptions de l'éducation bilingue au collégial alors que les étudiants et étudiantes avaient expliqué devoir apprendre l'anglais pour « réussir dans la vie » ou « pour éviter de ruiner [leur] vie » (p. 109). La possibilité de communiquer en anglais est donc présentée par certains de nos étudiantes et étudiants comme un vecteur essentiel à la réussite individuelle. Ils ne craignent pas que leur langue seconde s'acquière aux dépens de leur langue maternelle.

Anna émet l'hypothèse que c'est le contexte oral qui entraîne un plus grand nombre d'occurrences d'emprunts à l'anglais, simplement parce qu'elle fait plus attention quand elle rédige. Elle est habituée de soigner ses textes, dans le but d'obtenir de bons résultats scolaires. On peut supposer que pour Anna, éviter les anglicismes est une stratégie utilitaire pour l'atteinte d'objectifs académiques. En ce sens, elle trouve dommage qu'il y ait moins de cours au collégial axés sur la grammaire et la syntaxe à l'écrit, puisque les cours de littérature portent surtout sur l'analyse littéraire. La plupart des participantes et participants reconnaissent que l'expression écrite requiert du travail et de la concentration. Il est jugé essentiel de maîtriser la grammaire, la syntaxe et d'employer un vocabulaire riche. Catherine juge également important de maîtriser les codes du français écrit pour avoir une bonne « qualité de langue », ce qui rappelle une fois de plus l'idéologie du standard, même si elle aussi distingue les contextes de communication. La plupart des répondants et répondantes mentionnent être habitués de fournir des efforts dans le cadre de rédactions pour éviter les emprunts à l'anglais. Cette vigilance peut s'expliquer par le contexte linguistique québécois, où la défense du français occupe une place centrale et où les anglicismes suscitent depuis longtemps une attention particulière, parfois associée à une volonté normative de préserver la langue (Bouchard, 2002 ; 2011 ; Elchacar, 2022).

Deux personnes soulignent néanmoins que le contexte écrit informel se prête à d'autres pratiques. C'est beaucoup à travers les textos qu'Alexia remarque la présence des anglicismes, que ce soit dans le lexique ou dans les acronymes anglais employés (x).

(x) *Que ce soit comme dans les mots qu'on écrit ou même dans les acronymes... Maintenant, j'ai des amis qui utilisent des acronymes en anglais que j'aurais jamais imaginé qu'ils utilisent comme l'an dernier ou il y a un an et demi.*

Félix, lui, juge important de soigner la langue écrite dans tous les contextes, même quand il s'adresse à des amis par textos. Ce souci est par ailleurs remarqué, ce qui laisse supposer qu'il s'agit d'une préoccupation inhabituelle (xi).

(xi) *Quand j'écris, que j'envoie des textos ou quoi, je fais toujours attention à mon orthographe. Pis même quand j'écris à mon meilleur ami là. Y'a un moment donné, j'ai envoyé un message. J'ai un de mes amis qui a regardé par-dessus mon épaule et qui a dit « Ah ! Tu corriges tes fautes ! »*

On observe chez Félix ce souci explicite de préserver la langue française alors que chez Rebecca, on est face à un tout autre cas de figure. Cette participante issue de l'immigration a fait sa scolarité en français depuis le primaire : toutefois, elle ne parle cette langue ni avec ses amis, ni avec sa famille. Ses pratiques langagières en matière d'emprunts ont drastiquement changées en terme d'emprunts à l'anglais. Si elle y avait beaucoup recours dans les premières entrevues, notamment avec une utilisation généralisée des marqueurs discursifs anglais tels que « so » et « like », lors de la quatrième entrevue, ses réponses (à des questions formulées en français) étaient simplement en anglais. Il est impossible d'établir si l'environnement scolaire bilingue est à l'origine de ce changement d'usage manifeste, mais il demeure fort probable qu'il constitue l'un des facteurs ayant contribué à cette affirmation linguistique en fin de parcours (xii).

(xii) *Parce que moi, c'est vraiment... Like I could have gone to English school, mais comme pour moi... I don't have English eligibility parce que both my parents went to French school. And I have to do the French Exit Exam. I just wanted to expose myself more to French people and like speaking more in French because if I did I would get better in French and if I did, I would be able to do the testing better.*

En effet, Rebecca dit (en anglais) ne s'adresser à ses amis, même les francophones, qu'en anglais et apprécier l'ouverture de ses professeurs. Depuis qu'elle est au CiSA, elle entend du français dans certains cours, mais se pratique moins à parler. Elle a l'impression que son français est en déclin depuis qu'elle fréquente notre école (xiii).

(xiii) *Je pense pas que c'est, parce que c'est à cause des cours. Je pense que c'est juste comme mes amis and I don't, like, consume beaucoup de like, content en français.*

En somme, sans surprise, la majorité des répondants et répondantes jugent plus sévèrement la présence d'emprunts à l'anglais dans les textes que dans la langue parlée, notamment parce que dans l'écrit fait généralement appel à un registre soutenu, particulièrement en contexte scolaire. L'école semble être le véhicule d'idéologies linguistiques, où la maîtrise de la norme du français standard est non seulement valorisée socialement, mais est aussi synonyme de réussite au sens large.

### 6.1.2. Idéologies véhiculées par l'école

Si le milieu scolaire transmet chez certains individus une préoccupation à l'égard du français se manifestant par un souci de préservation, pour d'autres, l'école a nourri une certaine insécurité linguistique. En effet, trois participantes dévoilent avoir vécu des expériences plutôt négatives dans leurs cours de français. Elles ont en commun d'affirmer avoir plus de facilité à tenir un discours en anglais plutôt qu'en français et d'avoir recours à de nombreux emprunts. La première, Étoile, dont le français est la troisième langue, se remémore plusieurs années de difficultés dans le système scolaire québécois. Pendant son parcours primaire et secondaire, elle vivait des défis importants, notamment en syntaxe, qui perdurent encore aujourd'hui (xiv).

(xiv) *Fait que moi personnellement, une école bilingue, ça m'aide à passer mon année, parce que sinon je serais pas capable, parce que j'ai juste le droit à de l'aide en français. Je serais pas capable d'écrire des textes en philosophie. Mais j'avoue que ça l'aide pas non plus mon cas. Ça m'aide à passer, oui, mais ça m'aide pas à m'améliorer parce que je fais rien qu'éviter le problème.*

La seconde, Johanne, qui se considère plus anglophone que francophone, a vécu une expérience similaire à celle d'Étoile. Elle dénonce l'attitude parfois hautaine de certains professeurs devant les élèves anglophones ou immigrants. Elle se désole que son bagage linguistique mixte n'ait pas été valorisé davantage et qu'il ait menée, au contraire, à être pénalisée en classe (xv).

(xv) *Ils m'ont dit, comme : « Ah ! T'es anglophone, c'est ça ton problème. »*

Rebecca s'est également sentie stigmatisée au cours de ses études primaires et secondaires parce qu'elle ne comprenait pas toujours les professeurs.

Ces attitudes que semblent projeter les enseignants et enseignantes d'Étoile, de Johanne et de Rebecca, relèvent de l'idéologie monolingue et mononormative. Dans cette perspective, il est difficile pour les élèves allophones de vivre des expériences positives en classe de français parce que leur langue (et par extension leur identité linguistique) et jugée comme inappropriée. Même si la prise en compte du bagage linguistique des élèves dans une perspective plurilingue et inclusive est considérée comme un important vecteur d'apprentissage par les chercheurs et chercheuses en éducation (Dault, 2025), force est de constater que certains acteurs du milieu scolaire défendent toujours une vision étroite de la langue française, ce qui laisse des traces indélébiles chez les élèves incapables de s'y conformer.

Étoile, Johanne et Rebecca sont satisfaites de l'enseignement au CiSA, peut-être parce que la PIEA leur permet de remettre les travaux dans la langue de leur choix. Elles ressentent donc moins de jugement négatif de la part du corps professoral. Ces participantes se distinguent des autres par une vision somme toute positive des emprunts à l'anglais, ce qui n'est pas étonnant considérant que toutes se disent plus à l'aise en anglais (et aussi en espagnol dans le cas d'Étoile) qu'en français. Il est également possible que cette vision positive soit amplifiée par les jugements dont elles ont souvent été victimes, maintenant que leur environnement scolaire non seulement tolère, mais célèbre leur bilinguisme.

### 6.1.3. Environnement social

Tel qu'exposé dans la méthodologie, les personnes participantes proviennent de milieux familiaux variés sur les plans culturel et linguistique. Nos échanges ont mis en évidence l'influence déterminante de leur environnement social sur leur attitude à l'égard des emprunts, notamment sur leur désir de les éviter.

Premièrement, quatre personnes participantes ont mentionné leur milieu familial, notamment leurs parents, comme influence. Nous constatons que ce sont surtout les personnes issues de familles francophones qui nous ont fait part des préoccupations de leurs parents en ce qui a trait à la protection du français. C'est le cas, entre autres, du père de Jacques, professeur de français, qui utilise le champ lexical de la lutte pour faire référence au combat qu'il mène au quotidien contre les emprunts dans le cadre de son travail (xvi). Il a vraisemblablement transmis sa vision à son fils, qui juge aussi important d'éviter l'emploi des emprunts.

*(xvi) Mon père est aussi prof de français, donc il se bat contre ça souvent.*

Félix, lui aussi, nous explique que la préservation du français est une cause importante aux yeux de ses parents (xvii).

*(xvii) Ma mère n'aime pas beaucoup les anglicismes.*

Félix considère son français plutôt bon puisqu'il a l'habitude de lire en français. David, pour sa part, dit que sa mère, d'origine latino-américaine, lui rappelle souvent de pratiquer son français et d'essayer d'enrichir constamment son vocabulaire. Les parents de Maryse, eux, l'encouragent plus largement à s'intéresser à la culture québécoise et elle reconnaît avoir des goûts musicaux et télévisuels différents de ses camarades et des jeunes de son âge.

Deuxièmement, si le contexte familial, surtout dans les familles francophones, favorise l'évitement des emprunts à l'anglais, avec les amis, c'est un autre cas de figure. Plusieurs de nos répondants et répondantes affirment s'adresser à leurs amis en anglais ou dans les deux langues. Il apparaît clair que les réseaux des répondants et répondantes ont une influence sur leurs pratiques et sur leurs perceptions linguistiques.

Pour Mathilde, il est primordial de parler français correctement sans faire de fautes. Elle attribue les anglicismes dans son discours à l'influence de son groupe d'amis (xviii), tout comme Rita (xix). Mathilde mentionne intégrer à son vocabulaire des néologismes qu'elle qualifie d'intrigants.

(xviii) *C'est clairement mes amis qui m'influencent.*

(xix) *Des fois, j'entends mes amis pis c'est complètement genre moitié moitié. Genre on commence une phase en anglais, on la finit en français, avec des mots en anglais entre les deux.*

Stéphanie, pour sa part, possède un réseau d'amis anglophone. Même lorsqu'elle parle en français avec eux, elle utilise une variété d'emprunts. Elle dit même ignorer les alternatives françaises pour certaines expressions, telles que « *cool* ». Félix, lui, constate un phénomène d'alternance codique depuis qu'il fréquente le CiSA, mais adopte une posture plus militante pour la cause du français (xx).

(xx) *J'ai beaucoup d'amis qui alternent entre le français et l'anglais, puis qui souvent s'adressent à moi en anglais. Je leur réponds toujours, à quelques exceptions près, en français.*

Maryse aussi a remarqué l'alternance codique autour d'elle et adopte une position négative à l'égard de ce phénomène intégratif. Pour elle, l'alternance témoigne d'un manque de compétence dans les deux langues (xxi).

(xxi) *[...] ça m'irrite vraiment les gens qui changent les deux langues. Comme si tu fais une phrase, à part à l'occasion des anglicismes, continue dans la même langue. Je trouve qu'une personne qui change les deux, on dirait que ça montre qu'elle est malhabile à employer les deux. Je trouve que quelqu'un qui est bien bilingue et qui est bon à être bilingue, c'est quelqu'un qui est capable de séparer les deux et de faire des phrases complètes en une langue et en l'autre.*

Plusieurs constatent des différences dans leurs propres usages depuis qu'ils fréquentent notre école, dont Rita. Cependant, elle ne voit pas ce changement d'un mauvais œil, car elle est convaincue que le bilinguisme améliore ses capacités cognitives. Alexia a aussi constaté une évolution de ses interactions au fil des deux années du collégial (xxii).

*(xxii) Des personnes qui me parlaient uniquement en français, comme en septembre dernier, en 2023, maintenant commencent aussi à me parler dans les deux langues. Pas nécessairement en français, mais soit en français, soit en anglais.*

Tout comme Rita, elle ne considère pas la situation alarmante, puisque tout le monde est devenu bilingue dans son cercle rapproché et qu'il s'agit d'un glissement naturel.

Un cas de figure qui se détache des autres témoignages est celui de Mathieu, qui utilise davantage le français dans ses interactions sociales depuis qu'il fréquente le CiSA. Malgré qu'il fréquentait une école secondaire francophone, Mathieu ne communiquait qu'en anglais avec ses amis. Aujourd'hui, il déclare parler davantage français au CiSA qu'à son école secondaire, notamment parce qu'il s'est fait de nouveaux amis francophones. Il réitère toutefois qu'il utilise toujours les deux langues au quotidien dans des situations sociales diverses.

En somme, alors que les parents semblent avoir un effet « bouclier » en s'érigeant contre les emprunts à l'anglais, les amis, au contraire, incitent nos participants et participantes à s'exprimer en ayant recours aux deux langues, de manière plus spontanée. Ceci s'aligne avec d'autres études québécoises qui montrent que l'attitude des parents envers les langues joue un rôle important pour prédire l'attitude des jeunes envers cette même langue et la culture (Ballinger et al., 2020 ; Kircher, 2019). Nos étudiantes et étudiants font également le constat que leurs amis jouent le rôle inverse. En effet, les anglicismes sont à ce point répandus dans leurs cercles sociaux au CiSA que cela semble les inciter à en utiliser davantage. Comme l'avait constaté Lamarre et al. (2004) dans une étude des pratiques linguistiques dans deux cégeps montréalais, l'alternance codique semble être non seulement présente au sein des murs de notre établissement, mais la perception qu'ont les jeunes locuteurs de cette manière de s'exprimer est relativement positive. Ainsi, même s'ils sont conscients qu'il est préférable de ne pas utiliser d'emprunts critiqués dans certains contextes (exposé oral, entrevue d'embauche, etc.), la plupart de nos participants et participantes ne semblent pas se désoler outre mesure du mélange des langues.

#### 6.1.4. Attitudes à l'égard de la langue anglaise

Les étudiants et étudiantes de 16 à 19 ans, encore au tout début de leur parcours, perçoivent leur entrée à l'université et l'accès au marché du travail avec enthousiasme. Leur perception de l'anglais et de ses emprunts est donc marquée par une volonté apparente d'avoir du succès dans leur vie professionnelle. D'une part, la présence de l'anglais est croissante au sein des universités québécoises et le phénomène ne touche pas seulement le Québec : il est international (Hébert, 2024). D'autre part, il est indéniable qu'une part de plus en plus importante d'emplois requièrent l'utilisation fréquente de la langue anglaise au Québec (OQLF, 2024). Ainsi, il est bien naturel pour nos étudiants et étudiantes de tenir un discours teinté d'anglonormativité.

Alexia est heureuse de pouvoir utiliser les deux langues à sa guise, ce qui lui confère davantage d'opportunités pour le choix de son université (xxiii). David ajoute même qu'au-delà des universités, ses aptitudes en anglais et en français lui ouvrent la porte à des études à l'international (xxiv).

*(xxiii) Si je vais à McGill versus si je vais à UdeM, à Sherbrooke ou à ULaval, n'importe quel choix, je serais quand même confiante dans toutes les langues, parce que j'ai une flexibilité.*

*(xxiv) Je vais pouvoir travailler dans divers pays, juste à cause que je peux parler l'anglais et le français.*

David est convaincu que le système européen incite davantage les enfants à devenir bilingues dès leur jeune âge et que le Québec devrait prendre exemple sur ce modèle, plutôt que de faire la chasse aux anglicismes. En somme, la plupart de nos volontaires montraient peu de préoccupation à l'égard de l'apprentissage de l'anglais, notamment parce qu'ils associent le bilinguisme à la réussite, à l'avenir et à l'ouverture sur le monde. Ainsi, les emprunts sont perçus comme une conséquence du fait qu'ils apprennent plusieurs langues.

Deux étudiantes font exception dans cette étude. Pour elles, parler un français en évitant les emprunts est perçu comme une manière de réussir dans leur carrière à cause de leurs ambitions politiques. Pour Léo, intéressée par un emploi au sein du gouvernement du Québec, s'exprimer dans un français standard est une grande préoccupation. Dans le cadre d'un stage, un député lui aurait confié que quand il s'exprime à l'Assemblée nationale, il doit faire extrêmement attention à son français pour ne pas faire l'objet de jugements. La perception qu'a Léo des anglicismes est

donc teintée de son désir d'être considérée comme une personne sérieuse et professionnelle. Alicia est également très intéressée par la politique. Elle a fait le constat de l'importance de parler un français sans emprunts ni alternance codique lorsqu'elle a participé au Forum étudiant, une activité parascolaire qui se tient à l'Assemblée nationale du Québec chaque année. Les jeunes qu'elle y a côtoyés, originaires de partout au Québec, avaient du mal à comprendre son langage hybride (xxv).

(xxv) *Je devais vraiment m'adapter, mais je pense... que j'ai réalisé à quel point je devais travailler sur mon français, mais juste à être capable de rester sur une langue seulement et non mélanger les mots ensemble. Donc ça, c'était la découverte.*

Il est établi depuis les travaux pionniers de Gardner et Lambert (1959 ; 1972) que les pressions externes, dont le désir de plaire et de réussir, jouent bien souvent un rôle motivateur dans l'apprentissage des langues. D'autres recherches ont également montré qu'une langue seconde s'apprend mieux lorsqu'on l'associe avec notre identité future et à ses objectifs personnels (Dörnyerni, 2005). Comme l'anglais est associé à la réussite future, les apprenants et apprenantes sont prêts à déployer de grands efforts pour bien la parler et l'écrire.

### 6.1.5. Conclusion

En conclusion, les résultats de cette analyse révèlent que les pratiques linguistiques des participants et participantes s'inscrivent dans un espace de tension entre la norme et les usages réels. Si les emprunts à l'anglais sont largement intégrés et tolérés dans un contexte informel, cette acceptation ne signifie pas absence de conscience normative : nos étudiants et étudiantes savent que leurs choix linguistiques varient selon la situation de communication. Cette flexibilité apparente masque toutefois une pression constante. La norme idéalisée du français, qui reflète l'idéologie du standard et de la mononormativité, est diffusée notamment par l'institution scolaire et par la socialisation familiale. Elle s'impose comme un référent prescriptif auquel les locutrices et locuteurs sont censés se conformer pour réussir, même si cette conformité demeure, en pratique, difficile à atteindre. Parallèlement, les interactions sociales — où les pairs encouragent parfois l'usage d'emprunts — contribuent à normaliser des pratiques hybrides. Enfin, la perception de l'anglais comme langue dominante ne découle pas uniquement de son omniprésence, mais s'inscrit dans une culture plus large d'anglonormativité, qui influence les représentations et les comportements linguistiques. Ces résultats mettent en lumière la coexistence de normes prescriptives et de pratiques mixtes ainsi qu'une perception somme toute nuancée de ces phénomènes.

## 6.2. Consommation médiatique

Bien que la consommation médiatique était initialement un prétexte pour récolter des données linguistiques en discours spontané, les réponses de nos personnes participantes se sont montrées éclairantes sur leur exposition à l'anglais et sur leurs habitudes culturelles et numériques. L'hypothèse est que leur rapport à la culture peut avoir une influence d'une part sur leurs pratiques langagières et d'autre part sur leurs représentations linguistiques. Notre étude met clairement en évidence le contact étroit que les participantes et participants entretiennent avec l'anglais, tant à travers les médias traditionnels (télévision, cinéma, musique, livres, etc.) que par l'intermédiaire des réseaux sociaux. Nous remarquons que, si la majorité utilise surtout le français à l'école et dans la vie quotidienne, le domaine du divertissement, lui, est massivement anglophone. Cela va de pair avec une indifférence et une ignorance de la culture québécoise, que nous avons décelée chez plusieurs individus. Nous avons même décelé du mépris dans certains commentaires. Par exemple, Rebecca, pourtant née à Montréal, affirme qu'elle ne s'intéresse pas à la culture québécoise parce qu'elle ne se considère pas québécoise et que, par conséquent, cette culture ne lui est pas destinée. Nonobstant, le constat demeure que la culture québécoise peine à se frayer un chemin dans la marée de contenus anglophones qui dominent l'espace médiatique, comme le souligne Elizabeth (xxvi).

(xxvi) *La culture québécoise, c'est overlooked.*

Les participants et participantes ont été interrogés au sujet de différents types de contenus culturels et médiatiques : les réseaux sociaux, les films et les séries télévisées, la musique et la littérature.

Premièrement, tout comme le reste de leur génération, nos étudiantes et étudiants recourent fréquemment aux réseaux sociaux et à leurs téléphones intelligents. Près de la moitié des jeunes de 18 à 34 ans passent plus de trois heures par jour sur les réseaux sociaux, 59 % suivent au moins un influenceur ou une influenceuse et 77 % écoutent des vidéos courtes, ou *reels* (NetTendances, 2024 ; Nicastro, 2024). Considérant cette exposition non négligeable à des contenus en anglais, on peut supposer que ces pratiques peuvent avoir un effet sur le moyen d'expression de nos répondants et répondantes. Estelle confirme notre intuition, attribuant son emploi d'emprunts à l'anglais à l'utilisation des réseaux sociaux (xxvii).

(xxvii) *C'est rendu vraiment normalisé de faire des vidéos où les gens parlent, dans les réseaux sociaux, pis de les publier... Il va y avoir des petits mots que je vais être comme*

*« Ok, je peux rajouter ça à mon vocabulaire » ou j'ai quelque chose que je sais pas dire en français, mais je vais le dire en anglais.*

Néanmoins, pour Estelle, l'objectif principal demeure une communication claire, exempte de toute confusion. En contrepartie, Félix maintient qu'il est indispensable de s'exprimer en français en évitant les anglicismes. Toutefois, il reconnaît que les vidéos qu'il écoute dans ses passetemps nuisent parfois à sa manière de s'exprimer. En tant que passionné d'effets spéciaux, il constate qu'il ne connaît le vocabulaire spécialisé dans ce domaine qu'en anglais (xxviii).

*(xxviii) Quand je me mets à parler, c'est horrible. Fait que là, j'ai écrit un script puis là, tu peux voir, y'a le tweak character ici, puis là t'as le CG fire.*

L'enjeu terminologique est présent dans d'autres domaines, notamment dans les sciences, où les néologismes occupent une place importante (Hamers, 1997a). Alexia le constate notamment lorsqu'elle consulte des blogues et des vidéos en ligne portant sur la chimie et la physique. Pour elle, il est impossible de s'intéresser à la science sans connaître les termes en anglais.

Deuxièmement, nos participantes et participants s'intéressent très peu à la télévision et au cinéma de langue française. Au Québec, la production d'une télévision et d'un cinéma en français a longtemps été une fierté nationale (Armstrong, 2019). Toutefois, avec la nouvelle domination des plateformes de géants américains comme Netflix, Amazon, Disney Plus ou AppleTV, l'industrie télévisuelle québécoise a du mal à se démarquer dans un océan de productions anglophones. Ces plateformes soutirent des revenus aux télédiffuseurs québécois en grugeant les revenus publicitaires et en volant des abonnés aux câblodistributeurs (Armstrong, 2019). En effet, moins de 10 % de la population québécoise est abonnée à des plateformes de visionnement présentant un contenu en français (Club Illico, Crave, Tou.tv, etc.) alors que les géants du numérique ont le vent dans les voiles (Beaudoin et al., 2024). De plus, les jeunes de 18 à 34 ans se fient en grand nombre aux suggestions des plateformes et à leurs algorithmes dans leur sélection du contenu audiovisuel ou musical, et les recommandations jouent un rôle non négligeable dans le fait de consommer un contenu en anglais ou en français (OQLF, 2024). Sur des plateformes populaires telles que TikTok, l'algorithme personnalise les contenus pour s'adapter à nos intérêts : il apprend à nous suggérer des vidéos par nos visionnements et nos interactions de manière à nous garder le plus longtemps possible sur l'application (Bouchard, 2024). Autrement dit, moins on s'intéresse à la culture

québécoise sur les réseaux sociaux et moins les réseaux sociaux nous proposent de la découvrir. Ariane, qui aime bien la musique québécoise, mais en écoute peu, blâme une plateforme (xxix).

*(xxix) Le contenu que Spotify a tendance à générer est plutôt anglophone.*

L'inverse est également vrai. Après s'être rendu dans un festival de musique, Félix a eu la curiosité de chercher les artistes québécois qu'il avait entendus sur Spotify. Les algorithmes de Spotify lui proposent maintenant plusieurs artistes québécois qu'il ne connaissait pas et qu'il apprécie désormais. Nos participants et participantes reconnaissent qu'il faut donc la recommandation initiale d'un humain afin que les algorithmes leur proposent des nouveautés du même genre. Notre étude montre que les parents, et parfois les enseignants et enseignantes, sont essentiels dans ce processus. En effet, parmi les rares personnes participantes qui s'intéressaient aux contenus francophones québécois, ce sont soit des membres de la famille, soit des activités culturelles organisées dans un cadre scolaire, qui leur avaient permis de faire des découvertes. Leurs réseaux sociaux favorisent plutôt les productions américaines. À titre d'exemple, Jacques a écouté quelques films québécois après avoir rencontré Denis Villeneuve en personne. Ceci met en relief l'importance pour les milieux scolaires non seulement de multiplier les suggestions de contenus aux étudiantes et étudiants, mais aussi d'organiser des sorties culturelles ou d'inviter des artistes en classe.

Nous avons demandé à nos volontaires s'ils avaient accès à des plateformes d'écoute de vidéos en continu. Le Tableau 17 met en évidence la popularité des plateformes américaines chez nos participantes et participants, comme c'est le cas pour l'ensemble des Québécois (OQLF, 2023b).

**Tableau 17**

*Plateformes d'écoute utilisées par nos personnes répondantes pour leur consommation médiatique<sup>11</sup>*

Plateforme	Nombre de participant.e.s
Netflix	19
Amazon	16
Spotify	15
Disney Plus	11
Apple TV	7
Crave	2
Tou.tv	2
Apple Music	5
YouTube Music	5
Plateforme de « piratage »	1
Deezer	1
Samsung Music	1
YouTube Premium	1
Steam	1

Nos participants et participantes baignent dans un univers télévisuel unilingue anglophone. Ils disent adorer des séries de fiction américaines telles que *Supernatural*, *Doctor House* ou *Gilmore Girls*, pour ne nommer que quelques titres évoqués par nos participants et participantes qui nous ont confié leurs goûts variés pour les séries policières, la science-fiction, l'horreur ou les films à suspense. Seules quatre de nos 25 personnes participantes disaient écouter des séries québécoises par elles-mêmes, sans être contraintes de le faire (par des projets scolaires par exemple). Les quatre personnes qui s'intéressaient occasionnellement à la télévision québécoise ont mentionné qu'elles visionnaient surtout ces contenus lorsqu'elles étaient en compagnie de leurs parents. Parmi les cinq émissions mentionnées (*Stat*, *Occupation double*, *Révolution*, *Dans l'œil du dragon* et les bulletins de nouvelles), trois sont des télérealités, une est un téléroman de fiction et l'autre est un bulletin

---

<sup>11</sup> Nous avons pris la décision de joindre les plateformes surtout destinées à la musique à celles surtout destinées à l'écoute de la télévision ou de films parce que les frontières entre les médias est devenue de moins en moins claire. En effet, certains de nos personnes étudiantes utilisent YouTube pour des contenus audio (par exemple écouter de la musique ou des audiolivres) alors que d'autres l'utilisent pour visionner des vidéos. À l'inverse, il est aujourd'hui possible de visionner des vidéos sur la plateforme Spotify (clips musicaux, podcasts filmés, «reels», etc.).

d'information. Quant au cinéma québécois, il n'est pas très couru des jeunes de notre échantillon. Seules deux personnes avaient écouté un film québécois par elles-mêmes dans la dernière année, soit *Simple comme Sylvain* et un film de Ricardo Troggi.

Vingt-trois personnes de cette étude expliquent fréquenter davantage les médias américains que les médias québécois pour leurs choix de films et de séries. Parmi ceux qui expliquent la raison qui motive leur choix, quatre disent ne pas se faire recommander de contenus québécois sur ces médias. Deux d'entre eux croient qu'il faut être abonné au câble pour visionner la télévision en français (alors que des applications gratuites existent pourtant : Tou.tv, TVA, Noovo, Télé-Québec, etc.). Deux reconnaissent avoir consommé des émissions jeunesse lorsqu'elles étaient plus jeunes. Elizabeth, par exemple, mentionne qu'à l'école primaire, elle ne comprenait pas l'anglais et qu'elle n'écoutait que des séries en français, mais que depuis le secondaire elle préfère les divertissements américains.

Plusieurs mentionnent découvrir de nouvelles séries grâce aux bandes-annonces diffusées sur les réseaux sociaux comme TikTok, Instagram ou YouTube (7), alors que la promotion des diffuseurs québécois tels que Noovo, Télé-Québec, TVA ou Radio-Canada semble peu les atteindre. Certains individus estiment par ailleurs que les contenus québécois ne leur sont pas destinés (2) et que les productions locales souffrent d'un manque de moyens, perçu comme un gage de moindre qualité (1).

Nous parvenons alors sensiblement aux mêmes conclusions que Savard et Perron (2022) dont le projet de recherche portait sur les habitudes médiatiques des jeunes du programme Arts et technologies des médias du cégep de Jonquière : « les plateformes de diffusion de contenus principalement québécois ont des taux de fréquentation faméliques » (p. 55). Cela rappelle également le sondage de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) qui montre qu'à peine 8 % des 15 à 19 ans privilégient la télévision locale tandis que 90 % de ces jeunes optent pour les contenus proposés par les plateformes étrangères (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2024).

Troisièmement, la musique est omniprésente dans la vie d'une majorité de notre communauté étudiante, que ce soit pendant les séances d'étude, les déplacements, l'entraînement et autres activités sportives ou encore en faisant le ménage ou en travaillant. Bref, pour la plupart de nos répondants et répondantes, la musique revêt une importance capitale et participe à la construction de leur identité.

Nous avons cherché à savoir dans quelle langue nos étudiantes et étudiants écoutent surtout de la musique. La vaste majorité d'entre eux écoutent surtout de la musique en anglais, même si plusieurs ont des intérêts musicaux surprenants. En effet, certaines de nos personnes participantes écoutent de la musique coréenne, suédoise, espagnole, russe, grecque ou roumaine, même si elles ne comprennent pas toujours la langue. Le rap français semble aussi beaucoup plaire à nos mélomanes.

Cinq de nos vingt-cinq participants et participantes disent écouter de la musique québécoise et l'apprécier. Quatre disent le faire à l'occasion, bien que rarement. Étoile, par exemple, n'écoute qu'une seule chanson, Saskatchewan des Trois Accords, mais elle le fait en boucle. Quinze ont déclaré ne jamais le faire. Il est à noter que la musique française (produite en France) intéresse Pierre et Jacques davantage que la musique québécoise.

Comme c'est le cas pour les séries et les films, la plupart des participants et participantes qui n'écoutent pas de musique québécoise se montrent ouverts à le faire, mais disent ne pas connaître les artistes. Elizabeth estime que c'est la plateforme TikTok qui contribue à faire aimer la musique aux jeunes. Il semble clairement y avoir un enjeu de découvrabilité étant donné que nos répondants et répondantes ne savent pas comment trouver de la musique québécoise. La musique suggérée par les algorithmes de leur plateforme d'écoute favorite — dont les plus populaires sont Spotify, AppleMusic et YouTube — est un moyen par excellence pour découvrir de nouvelles chansons, mais les suggestions musicales sont rarement québécoises. (Jamet et al., 2025) De plus, les étudiants et étudiantes ont recours à leurs listes de lecture pour faire jouer de la musique, ce qui peut limiter la possibilité de découvrir de la nouvelle musique (Jamet et al., 2025). Sauf pour une poignée d'individus qui écoutent parfois la radio en voiture (Catherine est une fidèle auditrice de The Beat 92.5), ce sont les plateformes des géants du numérique qui leur font découvrir des chansons et des artistes. Il n'est donc pas surprenant que l'anglais prédomine dans les choix musicaux de notre communauté étudiante. Ce désengagement envers la culture québécoise correspond aux résultats du sondage mené par l'ISQ (2024) montrant que moins de 5 % des 15 à 19 ans écoutent principalement de la musique québécoise.

Au-delà de consommer ou non de la musique d'ici, quatorze de nos répondants et répondantes étaient incapables de nommer un chanteur, une chanteuse ou un groupe d'origine québécoise qu'ils aimaient. Ceux qui écoutaient parfois de la musique québécoise ont mentionné Jean Leloup, les

Cowboys fringants et Mes Aïeux. Le nom de Charlotte Cardin a également été relevé à quelques reprises, malgré qu'elle chante majoritairement en anglais. À ce sujet, Johanne connaissait sa musique, mais ignorait qu'elle était québécoise (xxx).

(xxx) *J'ai pas cliqué dans ma tête que c'est une Québécoise. [...] j'ai pas réalisé parce que le son est très moderne.*

Cet extrait témoigne d'une perception folklorisée de la musique québécoise, répandue chez nos participants et participantes. On en parle comme d'une musique dépassée, bonne pour la Saint-Jean-Baptiste ou le Nouvel An, mais certainement pas destinée à être écoutée au quotidien. Elizabeth a même indiqué avoir aimé la musique québécoise enfant, mais qu'aujourd'hui c'est perçu comme une « joke ».

Les étudiants et étudiantes qui ne connaissent rien de la musique québécoise ont parfois fait des découvertes grâce à des enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire. Par exemple, Johanne n'est capable de nommer qu'un seul chanteur québécois, Robert Charlebois, en raison d'un travail effectué en 6<sup>e</sup> année du primaire. Elizabeth a vu un seul film québécois au cours de son passage dans le système scolaire québécois, dans son cours d'histoire en quatrième secondaire : ce film porte sur un joueur de hockey dont elle ne se souvient plus du nom (probablement Maurice Richard selon une courte description de l'intrigue).

Finalement, la littérature (et la lecture en général) occupe une place importante dans la vie de notre population étudiante, que ce soit dans le cadre de leurs cours de littérature, des autres cours de leurs programmes ou encore dans leurs temps libres. Nous constatons que les étudiants et étudiantes francophones du CiSA lisaient en grande majorité des livres de littérature en anglais pour se divertir. En effet, 18 préfèrent lire en anglais contre sept en français. Estelle, étudiante francophone, affirme avoir plus de facilité à lire des romans en anglais, et ce, même si sa langue maternelle est le français (xxxix).

(xxxix) *Je crois que j'ai plus de facilité à lire en anglais qu'à lire en français parce que y a certains mots que je vais plus comprendre en anglais qu'en français.*

L'équipe de recherche s'est montrée surprise de constater que notre échantillon de jeunes francophones préférait lire en anglais. Parmi les genres favoris de nos volontaires, on trouve la romance, la science-fiction, l'horreur, le fantasy et les intrigues policières. Les participantes et participants préfèrent lire les livres dans leur langue originale plutôt qu'en traduction. Comme ils

et elles optent davantage pour la littérature américaine et étrangère que pour la littérature québécoise, c'est plutôt des romans en anglais qui attirent leur attention. Les étudiants qui lisent de la littérature québécoise sur une base volontaire mentionnent les livres de la série des Chevaliers d'émeraude, les romans de Patrick Sénécal, ainsi que les livres de Marianne Brisebois.

En effet, même si selon l'Enquête sur la découverte des produits culturels (ISQ, 2024), la littérature québécoise s'en tire mieux que les milieux de la télévision et de la musique devant la féroce compétition des plateformes étrangères, cela ne correspond pas à ce que nous ont confié les personnes interrogées dans notre étude. Plusieurs de nos participantes et participants trouvent leurs idées de lecture sur des sortes de « bandes-annonces littéraires » ou grâce à des recommandations au sein de communautés en ligne. Des 25 participants de cette étude, 8 ont déjà trouvé des suggestions de lecture sur TikTok — notamment des « BookTok », sous-communauté de TikTok précisément dédiée au partage de recommandations littéraires — 5 suivent des influenceurs littéraires ou des auteurs sur YouTube et 3 ont pris des suggestions de lecture sur Instagram. Nos personnes répondantes ne lisent tout simplement pas en français parce qu'ils n'entendent pas parler de bons livres dans cette langue et que l'offre d'œuvres en anglais est plus importante. Comme le fait remarquer Catherine (xxxii).

*(xxxii) [...] c'est surtout moi qui dois aller chercher plus des livres en français quand je veux, alors que je me fais surtout recommander des livres en anglais.*

Très peu ont l'habitude de fréquenter des librairies alors que les algorithmes — qui tendent à favoriser la culture anglo-saxonne — dictent leurs choix littéraires. Pierre, quant à lui, avoue que sa mère lui propose des livres afin qu'il améliore son français, mais que ses choix personnels le poussent vers l'anglais.

Notons que sept étudiantes et un étudiant mentionnent que le cours de littérature québécoise avait amélioré leur perception de la littérature locale. Par exemple, Estelle pensait que la littérature d'ici était vieillotte, sans intérêt, mais elle admet que son cours de 103 a fait naître un intérêt nouveau (xxxiii).

*(xxxiii) Je me suis surprise, la semaine passée, je suis allée au Indigo pis je suis allée directement dans la section littérature québécoise [...]. Je pense que le cours m'a beaucoup influencée.*

Jacques est agréablement surpris de son cours de littérature québécoise, parce qu'il s'attendait à lire un texte en joul, alors qu'il a trouvé sa lecture de *La femme qui fuit* plutôt agréable. Toutefois, son expérience ne l'incitera pas à lire d'autres œuvres québécoises. Caroline, pour sa part, a beaucoup aimé le même roman et estime que cela va l'inciter à chercher des livres en français.

Ariane nous explique que ses intérêts personnels, tels que la littérature fantastique et l'univers des superhéros, la poussent vers la culture anglophone. Bien qu'elle se considère comme une Québécoise « pure laine » qui aimerait lire de la littérature québécoise, elle prend ses recommandations sur les médias sociaux (xxxiv).

*(xxxiv) [...] c'est pas mal tout en anglais, les livres que j'ai, si je regarde ma liste. Je pense que 98 % est en anglais.*

Ariane reconnaît qu'elle devrait faire davantage de recherches, mais que ses intérêts du moment la poussent vers la culture anglophone. De la même manière, Étoile trouve des recommandations de lecture sur les réseaux sociaux et lit des revues littéraires qui sont personnalisées pour ses goûts qu'elle décrit comme nichés. Pour Marie, qui est friande d'enquêtes policières et d'histoires d'amour, les intrigues sont plus intéressantes et sérieuses lorsqu'elles sont racontées en anglais (xxxv).

*(xxxv) Dans ma tête, une enquête policière [...] c'est plus sérieux quand c'est en anglais que quand c'est en français. J'associe cette image-là, mais euh, aussi je trouve que c'est plus fluide. En gros, je préfère, je pense, pas nécessairement je préfère lire en anglais, mais juste je connais plus d'œuvres anglophones et je préfère lire dans la langue du livre que la traduction.*

Marie trouve que les mots utilisés pour parler d'amour sonnent bizarres en français. Jacques partage son propos (xxxvi).

*(xxxvi) [...] en anglais, je trouve que juste l'histoire est souvent mieux tournée. La façon dont les écrivains américains et anglais écrivent, je trouve que c'est mieux tourné souvent.*

Ces perceptions, qui sont également véhiculées par rapport aux autres contenus culturels, sont une démonstration éclatante de l'anglonormativité. Les œuvres produites en anglais sont souvent jugées plus légitimes ou de meilleure qualité, simplement en raison de la langue. Cette représentation compromet le rayonnement de la culture québécoise chez les jeunes. Au cours de nos entretiens, la culture québécoise est souvent été présentée comme vieillotte et ne s'adressant

pas aux jeunes adultes. Toutefois, les participantes et participants ont parfois fait de belles découvertes lors d'activités pédagogiques ou culturelles. Ces contacts ont non seulement piqué leur curiosité : pour certains, ils ont même apporté des changements à leur algorithme sur les réseaux sociaux. Il serait donc pertinent que les collèges et cégeps du Québec réfléchissent à des moyens de favoriser la découvrabilité des contenus en français afin que les jeunes soient moins enclins à affirmer sans ambages que la culture québécoise n'est pas intéressante.

### 6.2.1. Découvrabilité des contenus

Nous constatons qu'il n'y a pas que la langue d'enseignement à l'école qui joue un rôle dans les pratiques langagières des jeunes. Le volet qualitatif de notre étude a relevé que l'école, l'environnement social et la culture médiatique exercent une influence dans leur manière de s'exprimer. De leur propre aveu, l'anglais est omniprésent dans leur quotidien : nos étudiantes et étudiants communiquent en anglais sur les réseaux sociaux et visionnent des contenus culturels dans cette langue. Bien qu'une dépréciation de la culture québécoise soit observée chez nos répondants et répondantes, que ce soit par ignorance ou par dédain, plusieurs se sont montrés ouverts à consommer davantage de contenus culturels en français. Le principal élément qui semble faire obstacle à ces changements d'habitude est l'enjeu de la découvrabilité, comme en témoigne Léo (xxxvii).

*(xxxvii) Je sais qu'il y a de la bonne musique en français qui existe. J'ai juste de la misère à trouver des artistes en français qui rejoignent les types de musique que j'écoute, t'sais j'ai l'impression que souvent en français que c'est justement country ou du rap. Pis c'est comme probablement les deux choses que j'écoute le moins. Mais j'serais pas contre écouter de la musique en français, c'est juste que c'est rare que j'trouve quelque chose qui me rejoint...*

Il s'agit d'un enjeu reconnu par de nombreux gouvernements à travers le monde dont les gouvernements canadien et québécois : le public a du mal à découvrir facilement des contenus produits localement en ligne (Beaudoin et al., 2024). Selon l'OQLF, la découvrabilité est le « potentiel pour un contenu, disponible en ligne, d'être aisément découvert par des internautes » (OQLF, 2021). À l'ère de la mondialisation et de l'utilisation à grande échelle d'Internet, l'anglais est la langue la plus apprise comme langue seconde et celle qui permet le mieux de communiquer avec des gens de partout dans le monde (Pimienta, 2022). Il n'est donc pas surprenant que la

plupart des communications publiées sur Internet soient en anglais, quoique certains calculs placent l'anglais en seconde place après le mandarin (Pimienta, 2022 ; Statista, 2025).

Depuis le début des années 2000, l'UNESCO (2005) s'inquiète des effets de l'Internet sur la diversité culturelle. Le gouvernement du Québec, tout comme d'autres partenaires de la francophonie tels que la France, s'alarme des effets de l'Internet sur la culture, car de moins en moins de francophones s'intéressent aux contenus culturels dans leur langue, et ce, partout dans le monde (Beaudoin et al., 2024). Par exemple, les œuvres d'interprètes québécois ne comptaient que pour 8 % des écoutes musicales sur les plateformes en ligne telles que Spotify ou Apple Music en 2022 (ISQ, 2024). De la même manière, les Québécois et Québécoise s'abonnent massivement à des services d'écoute télévisuels offrant peu de contenus en français, tels que Netflix (55 %) ou Amazon Prime (36 %), alors que les abonnements à des plateformes locales telles que Club Illico, Crave et Tou.TV stagnent sous la barre des 10 % (Beaudoin et al., 2024). Ces enjeux, déjà préoccupants pour la culture québécoise, sont appelés à se complexifier avec l'arrivée de l'intelligence artificielle, puisque les algorithmes des plateformes vont se raffiner dans un futur très proche (Guèvremont et Brin, 2024).

Même si les gouvernements ont certes un rôle à jouer pour améliorer la découvrabilité des contenus québécois en ligne, il importe de mobiliser la communauté d'enseignants et d'enseignantes du collégial pour participer à un grand effort veillant à faire connaître la culture francophone. Sauf pour les quatre personnes répondantes qui avaient l'habitude de visionner la télévision québécoise avec leurs parents, l'école est potentiellement le seul moyen de découvrir des contenus culturels d'ici. Or, le programme d'études collégiales offre peu de cours consacrés à la culture québécoise, à l'exception du cours Littérature québécoise. Rita mentionne que son cours complémentaire de cinéma a élargi ses horizons. Elle ne s'intéresse pas au cinéma québécois et ne va pas faire d'effort pour en trouver qui correspondent à ses goûts. Son cours lui a montré au moins quelques films produits localement. De façon générale, les étudiantes et étudiants de cette étude apprécient recevoir les recommandations culturelles de la part de leurs professeurs du collégial. Ils mentionnent que ce sont leurs professeurs de littérature, de philosophie, de cinéma et d'histoire, qui le font le plus fréquemment.

Les activités parascolaires peuvent aussi participer à cet éveil culturel. En prenant part au *Prix collégial de la chanson de l'année* à titre de membre du jury, Alexia a découvert de la musique

québécoise qui l'intéresse. Elle a dû écouter une vingtaine de chansons québécoises récentes et a réalisé que plusieurs de ces pistes lui plaisent.

Ceci montre que le corps professoral des collèges québécois peut — en éveillant l'intérêt de ses étudiants et étudiantes pour des contenus culturels en français — « perturber » les algorithmes qui anglicisent notre population afin d'amener nos jeunes à mieux connaître leur histoire, leurs artistes et la richesse de leur langue. Les collèges peuvent prendre de telles initiatives afin d'améliorer la découvrabilité de contenus culturels, en attendant des mesures politiques fédérales et provinciales pérennes.

### 6.2.2. Conclusion

Plusieurs facteurs ont une influence sur les pratiques et les représentations linguistiques des participants et participantes en ce qui a trait aux emprunts. L'institution scolaire participe à une perception plutôt négative des anglicismes, amalgamant leur évitement à la réussite scolaire, voire même à la protection du français. De l'autre côté du spectre, les cercles sociaux ainsi que les habitudes de consommations médiatiques, en particulier les réseaux sociaux, semblent avoir une influence importante à la fois sur les pratiques langagières et sur leurs représentations. Il ressort de cette analyse qualitative des constats similaires à ceux du rapport précédent de Rompré (2022), qui avait relevé que l'anglais prédomine dans la sphère du divertissement et des communications. Des vingt-cinq étudiants et étudiantes du CiSA interrogés dans le cadre de la présente étude, seuls quatre d'entre eux ont mentionné faire des efforts pour intégrer des contenus culturels francophones ou québécois dans leur consommation médiatique, même si sept d'entre eux nous ont mentionné qu'ils devraient le faire davantage.

Nos observations suggèrent que l'enseignement bilingue est moins influent que la culture médiatique et sociale en ce qui a trait aux pratiques linguistiques de notre communauté étudiante. Toutefois, notre recherche ne permet pas d'établir si la fréquentation d'un établissement bilingue constitue un facteur facilitant l'accès à des universités anglophones et l'intégration subséquente à un milieu de travail anglophone. Il est plausible que ces dimensions exercent un effet plus marqué sur l'anglicisation du Québec à long terme que la seule langue d'enseignement au collégial, laquelle pourrait néanmoins contribuer à cette trajectoire.

Un constat d'importance demeure que le réseau collégial québécois doit se pencher de toute urgence sur la question du très faible taux de découvrabilité de la culture francophone locale chez les jeunes de 18 à 35 ans, que ce soit dans le domaine audiovisuel, musical ou littéraire. Rappelons à ce titre que le mandat du réseau collégial est d'offrir non seulement un enseignement préuniversitaire et technique, mais également d'offrir une formation générale commune aux Québécois et aux Québécoises, quelle que soit leur origine ethnique ou leur langue maternelle (Gosselin, 2021 ; Fédération des cégeps, s.d.). Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2022), amener l'élève à intégrer les acquis de la culture est l'un des trois grands objectifs de la formation collégiale. À l'heure où les algorithmes dictent de plus en plus les choix culturels des jeunes (Jamet et al., 2025), il est important pour les collèges de transmettre de meilleures stratégies de recherche de l'information pour mieux comprendre le fonctionnement des algorithmes et mieux repérer la culture en ligne.

## 7. Conclusion

Ce projet visait à mieux comprendre l'évolution des pratiques langagières des étudiants et étudiantes inscrits dans un programme collégial bilingue, en s'intéressant plus particulièrement aux emprunts à l'anglais. En contexte québécois, où la cohabitation du français et de l'anglais soulève depuis longtemps des débats sur la vitalité du français et où les anglicismes sont souvent perçus comme des signes de détérioration linguistique, il nous est apparu pertinent d'examiner de façon empirique ce phénomène, notamment dans le milieu de l'éducation où ces enjeux suscitent des craintes récurrentes. Nous cherchions alors à déterminer s'il existe, chez notre population étudiante, une variation significative dans la fréquence des occurrences de ces emprunts à l'anglais, tant à l'oral qu'à l'écrit, entre le début et la fin du parcours collégial bilingue. Pour ce faire, nous avons poursuivi deux objectifs principaux : (1) décrire, mesurer, comparer et analyser la fréquence des différents types d'emprunts à l'anglais dans le discours oral et écrit ; et (2) examiner les attitudes et représentations linguistiques qui accompagnent ces usages. Ces objectifs ont été atteints grâce à une méthodologie rigoureuse, basée à la fois sur l'analyse des données quantitatives et qualitatives issues de notre corpus. De manière inopinée, nos données nous ont également permis de jeter un regard sur les habitudes de consommation médiatique des étudiantes et étudiants du CiSA.

Du point de vue quantitatif, trois conclusions principales se dégagent de notre étude. En premier lieu, nous n'avons trouvé de changements significatifs ni à l'oral ni à l'écrit dans la fréquence des emprunts à l'anglais, considérés de façon globale, durant les deux années que dure le programme bilingue. Bien que certains types d'emprunts (les emprunts orthographiques à l'écrit et les emprunts syntaxiques à l'oral) soient associés à des variations statistiquement significatives dans le temps, ces variations ne correspondent pas à une progression continue durant le parcours collégial, mais plutôt à des changements irréguliers. L'enseignement bilingue ne semble donc pas associé à une augmentation dans la fréquence des emprunts à l'anglais.

Un deuxième élément de conclusion est que les emprunts à l'anglais, en particulier dans les cadres formels et semi-formels que constituent les dissertations et les entrevues avec une enseignante, sont étroitement liés au contexte. Certains domaines, et c'est le cas notamment pour la consommation médiatique, sont associés pour les étudiants et étudiantes à un vocabulaire de

langue anglaise. Des expressions comme « *playlist* » ou « *mood* » sont utilisées spontanément et leurs équivalents français sont méconnus.

Finalement, notre étude a révélé un lien intéressant entre la fréquence des emprunts à l'anglais à l'oral et à l'écrit. Les personnes qui ont tendance à faire le plus d'emprunts intégraux à l'oral sont également celles qui ont tendance à faire le plus d'emprunts syntaxiques à l'écrit. Ce résultat pointe vers de nombreuses pistes intéressantes, notamment au sujet de la façon dont le bilinguisme est géré du point de vue cognitif. Il pourrait aussi avoir des répercussions au plan pédagogique (sur les effets potentiels de l'oral sur l'écrit) et mériterait de faire l'objet d'une étude plus poussée.

Le traitement des emprunts à l'anglais dans l'espace public serait donc davantage lié à des perceptions qu'à des usages véritables : « Le fait que les anglicismes soient perçus de manière si négative aurait moins à voir avec leur nombre qu'avec l'image qu'on a d'eux, qu'avec le stigmatisme auquel ils sont associés en raison du contexte historique dans lequel ils ont pénétré le français québécois » (Elchacar, 2022, p. 29). Bien que nos données ne soutiennent pas l'hypothèse selon laquelle prendre part à un programme collégial bilingue entraînerait un plus grand emploi d'emprunts à l'anglais et par conséquent contribuerait à l'anglicisation des jeunes, il est néanmoins possible que ce type de parcours agisse comme tremplin vers des études universitaires et une vie professionnelle en anglais.

Nos résultats qualitatifs, pour leur part, font état d'un écart entre les usages des emprunts que les étudiants et étudiantes disent faire et leurs attitudes à leur égard. En effet, la quasi-totalité de notre échantillon affirme y avoir recours, mais lorsque questionnée à savoir s'il s'agit d'une pratique acceptable, les propos sont plus diffus. Nonobstant, on voit que l'école est un vecteur de transmission important dans les idéologies linguistiques, notamment l'idéologie du standard.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence une perception globalement positive des emprunts à l'anglais chez les étudiants et étudiantes en contextes informels, perception largement alimentée par leurs interactions sociales et leur usage intensif des réseaux numériques. En contexte formel toutefois, les emprunts à l'anglais demeurent largement critiqués. Cette perception est modulée par deux instances normatives, soit les valeurs parentales et l'institution scolaire, qui exercent une influence régulatrice sur les pratiques linguistiques relatives aux formes non standards, dont les emprunts critiqués. En dehors du cadre scolaire, on remarque néanmoins une attitude très favorable des jeunes envers la langue et la culture anglaises, qui s'inscrit dans un

contexte d'anglonormativité, renforcée par l'omniprésence de cette langue dans leurs environnements communicationnels, particulièrement sur les plateformes sociales.

Bien que la consommation médiatique faisait initialement uniquement partie du subterfuge pour l'obtention de données orales spontanées, les commentaires émis par nos étudiants et étudiantes se s'avèrent révélateurs d'un élément important concernant l'enjeu qui nous préoccupe. Le désintérêt marqué pour les contenus québécois en français, attribuable à un problème de découvrabilité, souligne l'ampleur des défis liés à la visibilité et à l'attractivité des productions francophones dans un espace médiatique dominé par l'anglais. Nous invitons alors le réseau collégial à se pencher davantage sur l'enjeu de la découvrabilité de la culture québécoise en ligne, notamment dans les cours de la formation générale.

Enfin, ce rapport met en évidence le manque d'études récentes au Québec sur le rapport des jeunes aux emprunts, ce qui souligne l'importance de poursuivre la recherche en sociolinguistique auprès des cégépiens, et plus largement sur le rapport des jeunes francophones à la langue française. Nos résultats, obtenus auprès d'étudiants et étudiantes bilingues de la grande région de Montréal, invitent à s'interroger sur la généralisation de ces observations à d'autres régions du Québec, où l'exposition à l'anglais est moins prononcée. De futures recherches pourraient également comparer les expériences de jeunes francophones dans des programmes bilingues et unilingues anglophones ou francophone. Cela permettrait de déterminer de quelle manière et dans quelle mesure la langue d'enseignement peut avoir un effet sur les pratiques et les représentations linguistiques. Finalement, un suivi longitudinal des participants et participantes tout au long de leur parcours universitaire et professionnel permettrait de mieux comprendre l'évolution de leurs usages linguistiques et de leur rapport aux emprunts à l'anglais dans différents contextes de vie.

## Bibliographie

- Abouda, L. et Skrovec, M. (2022). Micro-diachronie de l'oral. *Langages*, 226(2), 9-24. <https://doi.org/10.3917/lang.226.0009>
- Ambrosio, L., Dansereau, M.-C. et Gobeil, M. (2012). L'immersion linguistique à l'Université d'Ottawa : Une formule attrayante pour poursuivre l'apprentissage d'une langue seconde. *Synergies* 7, 119-134. [http://gerflint.fr/Base/Europe7/ambrosio\\_danserau\\_gobeil.pdf](http://gerflint.fr/Base/Europe7/ambrosio_danserau_gobeil.pdf)
- Angrist, J. D. et Pischke, J.-S. (2009). *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion*. Princeton University Press.
- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte scolaire montréalais. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p.137-153). Presses de l'Université du Québec.
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (2021). Exploitation des Albums plurilingues ÉLODiL à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. *Publije* (1).
- Armstrong, R. (2019). *La télévision au Québec : miroir d'une société*. Presses de l'université Laval.
- Auger, M. (2020, 3 mars). Projet de Cégep bilingue à Vaudreuil-Dorion : inquiétudes pour la pérennité du français. Dans *Midi-Info*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/midi-info/segments/entrevue/157328/vaudreuil-dorion-bernard-tremblay-cegeps>
- Babault, S. (2019). Programmes d'éducation bilingue : une revue de recherches. *Cahiers de l'ASDIFLE*, 28, 45-63.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Ballinger, S., Brouillard, M., Ahooja, A., Kircher, R., Polka, L. et Byers-Heinlein, K. (2020). Intersections of official and family language policy in Quebec. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(7), 614–628. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1752699>
- Baril, A. (2017). Intersectionality, lost in translation? (Re)thinking inter-sections between Anglophone and Francophone intersectionality. *Atlantis, Critical Studies in Gender, Culture and Social Justice*, 38(1), 125-137.
- Beaudoin, L., Duhaime, C., Guèvremont, V. et Taillon, P. (2024). *La Souveraineté culturelle du Québec à l'ère numérique*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/culture-communications/publications-adm/rapport/RA-comite-expert-decouvrabilite-contenus-culturels.pdf>

- Bellerose, P. (2022, 25 janvier). Des profs réclament la loi 101 au cégep. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldequebec.com/2022/01/25/des-profs-reclament-la-loi-101-au-cegep>
- Bertrand, O. (2008). *Histoire du vocabulaire français*. Éditions du temps.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(3), 229-235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666–679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Blais, A. (2017, 5 janvier). L’anglicisation est un tabou pour des étudiants de HEC. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2017/01/05/langlicisation-est-un-tabou-pour-des-etudiants-de-hec>
- Boissonneault, A. et Lavallée, H. (2020, 25 novembre). Agrandissement du Collège Dawson : appréhension des cégeps francophones. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1752141/agrandissement-dawson-cegeps-francophones-lettre>
- Boisvert, M., Caron, J., Borri-Anadon, C. et Boyer, P. (2020). Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline française langue d’enseignement. *Bulletin du CREAS*, 7, 45-53.
- Boivin, M.-C., Chabot, L. et Debeurme, G. (2022). *La maîtrise du français au collégial : le temps d’agir*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf>
- Bouchard, C. (1989). Une obsession nationale : l’anglicisme. *Recherches sociographiques*, 30 (1), 67–90.
- Bouchard, C. (2002). *La langue et le nombril : Une histoire sociolinguistique du Québec*. Fides.
- Bouchard, C. (2011). *Méchante langue : La légitimité linguistique du français parlé au Québec*. Presses de l’Université de Montréal.
- Bouchard, M.-A. (2024). Les impacts de l’algorithme TikTok chez les jeunes en 2024. *HEC Digital*. <https://digital.hec.ca/blog/impacts-algorithme-tiktok-jeunes/>
- Bouchard, M.-E. (2023). J’ve share mon étude sur les anglicismes avec vous autres ! : A sociolinguistic approach to the use of morphologically unintegrated English-origin verbs in Quebec French. *Journal of French Language Studies*, 33(2): 168-196.
- Bourdieu, P. (1977). L’économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.

- Bourdon, N. (2018, 19 mai) La démission des cégeps francophones devant l'anglais. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/530623/la-demission-des-cegeps-francophones-devant-l-anglais>
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Cajole-Laganière, H. et Martel, P. (1993). Entre le complexe d'infériorité linguistique et le désir d'affirmation des Québécois et Québécoises. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques (vol. 1, p.169-185)*. Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain.
- Castonguay, C. (2002). Assimilation linguistique et remplacement des générations francophones et anglophones au Québec et au Canada. *Recherches sociographiques*, 43(1), 149–182.
- Charland, J.-P. (2008). L'instruction chez les Canadiens français. Dans M. Plourde et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (p. 177-183). Fidès.
- Chevrier, M. (2020). La langue invisible : Le confinement du français dans l'enseignement supérieur au Québec. *Argument*. <http://www.revueargument.ca/article/2020-09-09/740-la-langue-invisible-le-confinement-du-francais-dans-lenseignement-superieur-au-quebec.html>
- Christoffels, I., de Hann, A., Steenbergen, L., van den Wildenberg, W. P. M. et Colzato, L. (2015). Two is better than one: bilingual education promotes the flexible mind. *Psychological Research*, 79, 371-379. <https://doi.org/10.1007/s00426-014-0575-3>
- Cloutier, P. (2018, 11 janvier). Nouveau DEC bilingue à Québec. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/actualite/education/nouveau-dec-bilingue-a-quebec-c0d47b5d473d70f1351bfdce46d8ef80>
- Coghlan, V. et Thériault, J.-Y. (2002). L'apprentissage du français en milieu minoritaire : une revue documentaire. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités. <http://www.sciencesociales.uottawa.ca/circem/pdf/francais.pdf>.
- Collège Laflèche. (s.d.). *Sciences humaines — administration bilingue*. <https://www.clfl.qc.ca>
- Collège Mérici. (s.d.). *Nos programmes*. <https://www.merici.ca>
- Collégial international Sainte-Anne. (s.d.). <https://www.sainteanne.ca/collegial>
- Conference Board of Canada. (2018). *Le bilinguisme français-anglais hors Québec : un portrait économique des bilingues au Canada*. <https://acufc.ca/wp-content/uploads/2019/01/Etude-Bilinguisme-Conference-Board-2018.11.pdf>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la collaboration culturelle.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2022). *Énoncé*

- de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains — EPTC 2.* Gouvernement du Canada. [https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique\\_tcps2-eptc2\\_2022.h](https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.h)
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver.* Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2022). *Formation collégiale: Expérience éducative et nouvelles réalités* [Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur].
- Cummins, J. (2003). Bilingual education: basic principles. Dans J. Dewaele, A. Housen et L. Wei (dir.), *Bilingualism: beyond basic principles* (p. 56-66.). Multilingual Matters.
- Dault, C. (2025). *Mise en œuvre de pratiques d'enseignement plurilingues et interculturelles du français langue additionnelle* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://usherbrooke.scholaris.ca/items/51bf6e05-58ea-4933-b87a-4bd1748a8800>
- De Coster, M. (2007). *Les enjeux des conflits linguistiques : le français à l'épreuve des modèles belge, suisse et canadien.* L'Harmattan.
- Desrosiers, S. (2024, 6 juin). Québec estime avoir « inversé le déclin du français » au cégep. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2078483/declin-francais-cegep-loi-96>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative. Dans T. Karsenti et L. Lavoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Dörnyerni, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Lawrence Erlbaum.
- Dubreuil, B. (2024). *Synthèse des huit recommandations du Commissaire à la langue française du rapport Le français une langue commune.* Commissaire à la langue française. <https://www.commissairelanguefrancaise.quebec/synthese-huit-recommandations/>
- Dubreuil, E. (2022). « Nous courons vers l'assimilation », disent les profs en faveur de la 101 au cégep. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1875280/francais-assimilation-profs-loi101-cegep>
- Éducaloi. (s.d.). *La Charte de la langue française.* <https://educaloi.qc.ca/capsules/la-charte-de-la-langue-francaise/>
- Elchacar, M. (2022). *Délier la langue : Pour un nouveau discours sur le français au Québec.* Nota Bena.
- Elchacar, M. et Salita, A. L. (2019). Étude diachronique du discours normatif sur les anglicismes dans les chroniques de langue au Canada francophone : d'Alphonse Lusignan à Guy Bertrand. *Circula*, 9 (printemps), 5-28.
- Fédération des cégeps. (s.d.) *Qu'est-ce que le cégep ?* <https://fedecegeps.ca/cegeps/les-cegeps/>

- Forcier, H. (2011). Recherche sur la fréquentation linguistique des cégeps. *Centrale des syndicats du Québec*.  
[https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3748501?docref=rOzTwYPMtS\\_X8FYDVTfJ4w](https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3748501?docref=rOzTwYPMtS_X8FYDVTfJ4w)
- Fortier, M. (2020a, 27 janvier). Feu vert à deux DEC bilingues à Montréal. *Le Devoir*.  
<https://www.ledevoir.com/societe/education/571591/feu-vert-a-deux-dec-bilingues>
- Fortier, M. (2020b, 29 août). Québec dit non au cégep bilingue. *Le Devoir*.  
[www.ledevoir.com/societe/education/585000/education-quebec-dit-non-au-cegep-bilingue](http://www.ledevoir.com/societe/education/585000/education-quebec-dit-non-au-cegep-bilingue)
- Fortier, M. (2020c, 30 octobre). L'enseignement en anglais a le vent dans les voiles. *Le Devoir*.  
[www.ledevoir.com/societe/education/588801/l-enseignement-en-anglais-a-le-vent-dans-les-voiles](http://www.ledevoir.com/societe/education/588801/l-enseignement-en-anglais-a-le-vent-dans-les-voiles)
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Ophrys.
- Gagnon, J.-P. (2008). La langue, gardienne de la foi. Dans M. Plourde et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (p. 139-153). Fidès.
- Gardner, R. C. et Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266–272.
- Gardner, R. C. et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gémar, J.-C. (2008). Les grandes commissions d'enquête et les premières lois linguistiques. Dans M. Plourde et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (p. 247-253). Fidès.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaire de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Éditions Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2014). Identité et sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones de Montréal. *Recherches sociographiques*, 55(3), 467-484.
- Godin, P. (1990). *La Poudrière linguistique*. Boréal.
- Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Lavoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Grégoire, R. (2021). *Usages et perceptions des francisations et des anglicismes par des journalistes québécois* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs.  
<https://usherbrooke.scholaris.ca/items/8dc29ce7-7c72-4284-b893-88c8538fb573>

- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Gosselin, S. (2021). *Formation ordinaire : Portrait de la formation collégiale*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/02/50-2115-ER-Formation-collegiale-portrait.pdf>
- Guérin, E. (2011). La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège. *Le français aujourd'hui*, 173(2), 57-70.
- Guèvremont, V. et Brin, C. (2024). *Intelligence artificielle, culture et médias*. Presses de l'Université Laval.
- Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Éditions de Minuit.
- Hamers, J. F. (1997a). Calque. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base* (p. 64). Mardaga.
- Hamers, J. F. (1997b). Emprunt. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base* (p. 136-139). Mardaga.
- Han, W. J. (2012). Bilingualism and Academic Achievement. *Child Development*, 83, 300-321. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01686.x>
- Harvey, F. (2008). Le Canada français et la question linguistique. Dans M. Plourde et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (p. 139-153). Fidès.
- Hébert, V. (2024). Le cadrage de l'enjeu linguistique dans la recherche et l'enseignement supérieur au Québec : tournants et continuités. *Enjeux et société*, 11(1), 109-145. <https://doi.org/10.7202/1112129ar>
- HEC Montréal. (s.d.). *Baccalauréat en administration des affaires*. <https://www.hec.ca/programmes/baccalaureats/baa/index.html>
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Lavoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Hollander, M., Wolfe, D. A. et Chicken, E. (2014). *Nonparametric Statistical Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Wiley.
- Institut de la statistique du Québec. (2024). *Enquête québécoise sur la découverte de produits culturels et numériques*. <https://statistique.quebec.ca/fr/enquetes/realisees/enquete-quebecoise-sur-decouverte-produits-culturels-et-numerique>
- Institut du Nouveau Monde. (2024). *Jeunesse et langue française : une perspective 2022-2023*. <https://inm.qc.ca/sites/inm.qc.ca/wp-content/uploads/2024/03/Jeunesse-et-langue-francaise.pdf>

- Institut national de santé publique du Québec. (2019). *À l'intersection des définitions des langues : portrait des communautés linguistiques au Québec et dans les réseaux territoriaux des services en 2016*. Gouvernement du Québec. [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2585\\_portrait\\_communautes\\_linguistiques\\_reseaux\\_territoriaux\\_services.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2585_portrait_communautes_linguistiques_reseaux_territoriaux_services.pdf)
- Jamet, R., Lumeau, M., Moreau, F., Beuscart, J.-S., Coavoux, S., Viotto, J., Blum, G., Roberge, J., Hoffman, M., Rousseau, A., Deschatelets, L. et Ramadan, A.-T. J. (2025). *Recommandations algorithmiques et découverte des contenus francophones sur les plateformes de streaming musical*. Institut national de la recherche scientifique, Centre Urbanisation Culture Société. [https://espace.inrs.ca/id/eprint/16430/1/RecommandationsAlgorithmiques\\_RomualdJamet\\_2025.pdf](https://espace.inrs.ca/id/eprint/16430/1/RecommandationsAlgorithmiques_RomualdJamet_2025.pdf)
- Julien, R. (1995). Les Franco-Albertains et la gestion de leurs écoles. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 7(1), 119-154. <https://ustboniface.ca/presses/file/documents---cahier-vol-7-no-1/71Julien.pdf>
- Kircher, R. (2019). Intergenerational language transmission in Quebec: patterns and predictors in the light of provincial language planning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 418–435. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1691499>
- Kraus, A. (2006). Language attitudes of Québécois students towards « le français québécois standard » and « le franco-québécois » [Mémoire de maîtrise, University of North Carolina at Chapel Hill].
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Éditions de Minuit.
- Lacroix, F. (2020). *Pourquoi la loi 101 est un échec*. Boréal.
- Laflamme, S. et Zhou, R.-M. (2014). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Prise de parole.
- Lamarre, P., Paquette, J., Ambrosi, S. et Kahn, E. (2004). Dynamiques intergroupes et pratiques linguistiques dans deux cégeps montréalais. *Les Cahiers du Grès*, 4(1), 23-37.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. Dans F. E. Aboud et R. D. Meade (dir.), *Cultural Factors in Learning and Education* (p. 91–122). Western Washington University.
- Lamontagne, N. (2024, 19 novembre). Québec a autorisé un record de 12 000 étudiants étrangers dans un collège privé de Montréal. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2024/11/14/quebec-a-autorise-un-record-de-12-000-etudiants-etrangers-dans-un-college-prive-de-montreal>
- Landry, R. (1982). Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), 223-244. <https://doi.org/10.7202/900369ar>

- Landry, R. et Allard, R. (2000). Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des Acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse. *Diversité Langues*, 5.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2013). Bilinguisme et métissage identitaire : Vers un modèle conceptuel. *Minorités linguistiques et société*, (3), 56-79. <https://doi.org/10.7202/1016688ar>
- LeBlanc, D. (2022, 27 mai). Projet de loi 96 : un exode à craindre? *Le Droit*. <https://www.ledroit.com/2022/05/28/projet-de-loi-96-un-exode-a-craindre-08a6551ef2f47a757fccc79e892f236b/>
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue ?* (2<sup>e</sup> éd.). Mondia Éditeurs.
- Leclerc, J. (2024). *Les emprunts et la langue française : le phénomène des échanges linguistiques*. CÉFAN, Université Laval. [https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST\\_FR\\_s92\\_Emprunts.htm](https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s92_Emprunts.htm)
- Lefebvre, M. (2006). L'identité bilingue et le capital linguistique communautaire : Le cas du Grand Moncton. *Francophonies d'Amérique*, 22, 73-90.
- Lessard, C. (2020). L'éducation au Canada, aperçu historique de sa structuration d'ensemble. *Administration et éducation*, 165, 15-30.
- Letky, D. (2014). Le cheminement bilingue français-anglais connaît un franc succès à l'UdeS. *Actualités — Université de Sherbrooke*. <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/facultes/ecole-gestion/details/26871>
- Liebkind, K. (1995). Bilingual identity. Dans *European education : A journal of translations*, 27 (3), 80-87. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934270380>
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*. Routledge.
- Mann, J. (2014). Anglo-Conformity : Assimilation Policy in Canada, 1890-1950s. *International Journal of Canadian Studies*, 50, 253-276.
- Martel, M. (2008). La loi du nombre : le nouveau profil démographique. Dans M. Plourde et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (p. 163-170). Fidès.
- Maynard, C. et Thibeault, J. (2023). Enseigner la grammaire du français au moyen du plurilinguisme : description des pratiques d'enseignantes du Québec et de l'Ontario. *Arborescences*, (13), 49-64. <https://doi.org/10.7202/1107654ar>
- McCann, D. (2022, 2 février). Annulation du projet d'agrandissement du Collège Dawson à Montréal [entrevue radiophonique]. Dans *Midi-Info*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/midi-info/episodes/602431/ratrapage-du-mercredi-2-fevrier-2022>.

- McKinney, C. (2017). *Language and power in post-colonial schooling: Ideologies in practice*. Routledge.
- McNicoll, F. (2023, 25 août). Qu'est-ce que le projet de loi 96 a réellement changé dans les cégeps anglophones ? *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2005608/projet-loi-96-cegeps-anglophones-reforme#:~:text=Non%20seulement%20les%20c%C3%A9geps%20ne,double%20fa%C3%A7on%2C%20d%C3%A9ploire%20Christian%20Corno>.
- Miles, M., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis : A Methods Sourcebook* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Milroy, J., et Milroy, L. (2012). *Authority in language : Investigating standard English* (4<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Ministère de la Langue française. (2023, 15 mars). *Renversons la tendance*. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cVDofNbr80M>
- NetTendances. (2024). *Actualités en ligne et réseaux sociaux*. Académie de la transformation numérique, Université Laval. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/actualites-en-ligne-et-reseaux-sociaux-2024/>
- Nicastro, L. (2024, 20 novembre). Les réseaux sociaux au cœur du régime médiatique des jeunes. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/affaires/medias/2024-11-20/les-reseaux-sociaux-au-coeur-du-regime-mediatique-des-jeunes.php>
- Observatoire Européen du Plurilinguisme. (2011). *Baromètre Calvet des langues du monde*. <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/les-fondamentaux/textes-de-referance/6620-barometre-calvet-des-langues-du-monde-source-portalingua>
- Office québécois de la langue française. (2008). *Autobus scolaire*. Grand dictionnaire terminologique, dans *Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1299865/autobus-scolaire>
- Office québécois de la langue française. (2017a). *Langue et éducation au Québec — enseignement collégial*. Gouvernement du Québec. [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331\\_etude2.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331_etude2.pdf)
- Office québécois de la langue française. (2017b). *Politique de l'emprunt linguistique*. Gouvernement du Québec. [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/pdf/20170330\\_politique\\_emprunt.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/pdf/20170330_politique_emprunt.pdf)
- Office québécois de la langue française. (2018). *Langues utilisées dans diverses situations de travail au Québec en 2018*. Gouvernement du Québec. <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2021/etude-langues-utilisees-situations-travail-2018.pdf>

- Office québécois de la langue française. (2019a). *L'emprunt linguistique : définition, contexte et traitement*. Banque de dépannage linguistique, dans *Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/25442/les-emprunts-a-langlais/lemprunt-linguistique-definition-contexte-et-traitement>
- Office québécois de la langue française. (2019b). *Liste d'anglicismes orthographiques*. Banque de dépannage linguistique, dans *Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/24653/lorthographe/cas-particuliers-lies-a-lorthographe/liste-danglicismes-orthographiques>
- Office québécois de la langue française. (2019c). *Qu'est-ce qu'un emprunt idiomatique ?* Banque de dépannage linguistique, dans *Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/23822/les-emprunts-a-langlais/emprunts-idiomatiques/quest-ce-quun-emprunt-idiomatique>
- Office québécois de la langue française. (2019d). *Typologie des emprunts*. Banque de dépannage linguistique, dans *Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/25444/les-emprunts-a-langlais/typologie-des-emprunts>
- Office québécois de la langue française. (2021). *Découvrabilité*. Grand dictionnaire terminologique, dans *Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26541675/decouvrabilite>
- Office québécois de la langue française. (2023a). *Calque linguistique*. Grand dictionnaire terminologique, dans *Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8360842/calque-linguistique>
- Office québécois de la langue française. (2023b). *Portrait des nouveaux inscrits selon la langue de l'établissement collégial* [communiqué]. [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/communiques/2023/20230919\\_portrait-des-nouveaux-inscrits-selon-la-langue-de-l-etablissement-collegial.aspx](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/communiques/2023/20230919_portrait-des-nouveaux-inscrits-selon-la-langue-de-l-etablissement-collegial.aspx)
- Office québécois de la langue française. (2024). *Quelques données liées aux 18 grands constats du Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec*. Gouvernement du Québec. <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2024/synthese-evolution-situation-linguistique.pdf>
- Oudin, A.-S. et Drapeau, L. (1993). Langue et identité ethnique dans une communauté montagnaise bilingue. *Revue québécoise de linguistique*, 22(2), 75-92.
- Pâquet, M. et Savard, S. (2021). *Brève histoire de la Révolution tranquille*. Boréal.
- Pilotti, M., Gutierrez, A., Klein, E. et Mahamame, S. (2014). Young Adults' Perceptions and Use of Bilingualism as a Function of an Early Immersion Program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 383-394. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.904841>

- Pimienta, D. (2022). Resource : Indicators on the Presence of Languages in Internet. Dans *Proceedings of the 1st Annual Meeting of the ELRA/ISCA Special Interest Group on Under-Resourced Languages* (pp. 83–91). European Language Resources Association.
- Poirier, É. (2016). *La Charte de la langue française ; Ce qu'il reste de la loi 101 quarante ans après son adoption*. Septentrion.
- Poplack, S. (1980). « Sometimes I'll start a sentence in Spanish y temino en español »: Towards a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7-8), 581-618. [10.1515/ling-2013-0039](https://doi.org/10.1515/ling-2013-0039)
- Poplack, S. (2017). L'anglicisme chez nous : une perspective sociolinguistique. Dans *Les anglicismes : des emprunts à intérêt variable ?* (p. 375-403). Office québécois de la langue française.
- Poplack, S., Dion, N. et Zentz, L. (2019). L'anglicisme syntaxique : produit inévitable du contact des langues ? *Circula*, (9), 77-106. <https://doi.org/10.17118/11143/16048>
- Poplack, S. et Sankoff, D. (1984). Le trajet linguistique et social des emprunts. *Grammaires en contact*, 14(1), 141-186.
- Poplack, S., Walker, J. A. et Malcolmson, R. (2006). An English 'like no other'? Language contact and change in Quebec. *Revue canadienne de linguistique*, 51(2-3), 185-213.
- Plourde, M. et Georgeault, P. (2008). *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*. Fidès.
- Radio-Canada. (2015, 26 janvier). Des programmes préuniversitaires bilingues au Collège Mérici. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/703932/college-merici-programme-bilingue>
- Radio-Canada. (2025, 23 août). Quotas linguistiques : le torchon brûle entre Québec et le Collège LaSalle. [Quotas linguistiques : le torchon brûle entre Québec et le Collège LaSalle | Radio-Canada](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/703932/college-merici-programme-bilingue)
- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans N. Vincent et S. Piron (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec : mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière* (p. 25-29). Nota Bene.
- Remysen, W. (2022). Corpus, vous dites ? *Fonds de données linguistiques du Québec*. <https://fdlq.recherche.usherbrooke.ca/zonedecouverte/corpus-vous-dites.html>
- Robitaille, A. (2020, 10 mars). Oui à la loi 101 au cégep. *TVA Nouvelles*. <https://www.tvanouvelles.ca/2020/03/10/oui-a-la-loi-101-au-cegep>
- Rocher, G. (2008). La politique et la loi linguistiques du Québec en 1977. Dans M. Plourde et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (p. 273-284). Fidès.
- Rompré, H. (2022). *L'enseignement bilingue au collégial : perception des étudiants et aspects motivationnels*. Collégial international Sainte-Anne.

[https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38711/Rompre\\_enseignement-bilingue-collegial\\_PREP\\_2022.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38711/Rompre_enseignement-bilingue-collegial_PREP_2022.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

- Savard, C. et Perron, A. (2022). *Portrait des habitudes médiatiques des étudiantes et étudiants en Art et technologie des médias du Cégep de Jonquière*. École supérieure ATM, Cégep de Jonquière.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche descriptive / interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Sénat du Canada. (2015). *Viser plus haut : Augmenter le bilinguisme de nos jeunes Canadiens*. Comité sénatorial permanent des langues officielles. <https://sencanada.ca/content/sen/Committee/412/ollo/rep/rep06jun15-f.pdf>
- Séror, J. et Lamoureux, S. (2014). Regards croisés sur l'immersion au niveau universitaire : Perspectives étudiantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32, 95-110.
- Statista. (2025). Languages most frequently used for web content as of October 2025, by share of websites. <https://www.statista.com/statistics/262946/most-common-languages-on-the-internet/>
- Statistique Canada. (2023). Le bilinguisme français-anglais au Canada : tendances récentes après cinq décennies de bilinguisme officiel. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-X/2021013/98-200-x2021013-fra.cfm>
- Théoret, M. (s.d.). *Les emprunts à l'anglais au Québec*. Usito. [https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/theoret\\_1](https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/theoret_1)
- Thiam, N. (1997). Alternance codique. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base* (p. 32-35). Mardaga.
- Thibault, P. (1997). Changement linguistique. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base* (p. 65-71). Mardaga.
- UNESCO. (2005). Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. <https://www.unesco.org/fr/legal-affaires/convention-protection-and-promotion-diversity-cultural-expressions>
- Venne, J.-F. (2020, 21 mars). Un réseau collégial de plus en plus anglophone. *Le Devoir*. [www.ledevoir.com/societe/575207/education-un-reseau-collegial-de-plus-en-plus-anglophone](http://www.ledevoir.com/societe/575207/education-un-reseau-collegial-de-plus-en-plus-anglophone)
- Ville de Montréal. (2018). *Portrait socio-démographique : arrondissement de Lachine*. [https://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIOD%C9MO\\_LACHINE%202016.PDF](https://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_LACHINE%202016.PDF)
- Vinay, J.- P. et Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Beauchemin.

- Vincent, N. (2013). La lexicographie québécoise du 21<sup>e</sup> siècle : après les tempêtes, l'affirmation tranquille. Dans C. Molinari et P. Puccini (dir.), *Autour du français : langues, cultures et plurilinguisme : perspectives (socio-)linguistiques et identitaires*. *Repères-DoRiF*, 2(2).
- Vincent, N. (2017). Arrêt ou stop ? Retour sur près d'un siècle de débat dans la presse écrite au Québec. *Francophonies d'Amérique*, (42-43), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1054034ar>
- Xia, R. J. et Haas, B. W. (2024). The effects of bilingualism and multicultural experience on social-cognitive processing : a meta-analytical review. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 8, 47-64. <https://doi.org/10.1007/s41809-023-00138-y>

# Annexe A

## Formulaire de consentement : Pré-entrevues

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche sur l'impact de la formation collégiale sur la consommation médiatique des étudiantes et étudiants. Avant d'accepter, veuillez prendre connaissance du présent document, qui explique les modalités de ce projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

### Personnes responsables

- Hélène Rompré, professeure d'histoire et de communication, Collégial international Sainte-Anne, [helene.rompre@sainteanne.ca](mailto:helene.rompre@sainteanne.ca)
- Yvan Tétreault, professeur de philosophie et de méthode quantitative, Collégial international Sainte-Anne, [yvan.tetreault@sainteanne.ca](mailto:yvan.tetreault@sainteanne.ca)
- Marie Jutras, professeure de communication, Collégial international Sainte-Anne, [marie.jutras@sainteanne.ca](mailto:marie.jutras@sainteanne.ca)

### Financement

Cette recherche est financée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) pour 2023-2025. Les fonds reçus couvrent entièrement les frais reliés à ce projet de recherche.

### But de la recherche

Les deux années d'étude au niveau collégial correspondent-elles à des changements dans les préférences des étudiantes et des étudiants en termes de films, de séries ou de musique ? Un objectif pédagogique important au niveau collégial est de donner aux étudiantes et étudiants les bases d'une solide culture générale. Le développement d'une culture dite « intellectuelle » (par opposition à la culture dite « populaire ») joue un rôle central dans l'atteinte de cet objectif, particulièrement dans la formation générale. Les étudiantes et étudiants sont par exemple exposés à des œuvres et à des courants de pensée auxquels ils ne se seraient pas nécessairement intéressés par eux-mêmes. Le but de la recherche est de mesurer l'impact de cette formation sur la consommation médiatique.

### Nature de la participation

Votre participation à ce projet prend deux formes.

1. Vous prenez part à des entrevues individuelles d'une durée de trente (30) minutes au sujet de vos habitudes de consommation médiatique, une fois par session pendant toute la durée

de votre parcours collégial, soit un total de quatre (4) entrevues étalées sur deux ans. Un bref entretien de type « debriefing » aura lieu à la fin de la dernière entrevue.

2. Vous nous autorisez à accéder à vos examens de fin de session rédigés dans le cadre des trois cours de littérature française. Ces textes constitueront le corpus écrit de la recherche.

### **Avantages pouvant découler de la participation**

Vous ne recevrez aucune compensation, financière ou autre, pour votre participation au projet. Par contre, vous aurez contribué à l'avancement de la recherche et vous permettrez de mieux renseigner les acteurs du milieu collégial québécois sur la réalité des étudiant.e.s.

### **Inconvénients et risques**

Votre participation à la recherche ne devrait donner lieu à aucun inconvénient, si ce n'est le fait de donner un peu de votre temps.

### **Participation volontaire et possibilité de retrait**

La participation à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Vous pouvez vous en retirer en tout temps sans avoir à fournir de justification, auquel cas les données recueillies à votre sujet seront retirées de l'étude et détruites. Un retrait n'entraîne aucune pénalité ni contrainte. D'autre part, en acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs et chercheuses ou l'établissement de leurs responsabilités civiles et professionnelles en cas de préjudice.

### **Confidentialité, partage, surveillance et publications**

Durant votre participation à ce projet de recherche, l'équipe de recherche recueillera et consignera dans un dossier de recherche les réponses et autres informations que vous fournirez. Seuls les renseignements personnels nécessaires à la bonne conduite du projet seront recueillis. Ils correspondent aux informations suivantes : âge, langue maternelle, scolarité et lieu de naissance et de résidence. Aucune autre information de nature personnelle n'est demandée, ni recueillie. Durant la recherche :

- votre nom sera remplacé par un pseudonyme ;
- seuls les chercheurs auront accès à la liste contenant les noms et les pseudonymes, elle-même conservée séparément du matériel de la recherche, des données et des formulaires de consentement ;
- tout le matériel de la recherche, incluant les formulaires de consentement et les enregistrements, sera conservé dans un classeur barré, dans un local sous clé ;
- les données numériques seront associées uniquement au pseudonyme et seront conservées dans des fichiers protégés par mot de passe et auxquels seuls les chercheurs auront accès.

Lors de la diffusion des résultats :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
- les résultats seront présentés sous forme globale de sorte que les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- les résultats de la recherche seront publiés dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu ;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document.

Les données recueillies seront conservées pendant sept ans puis détruites.

### **Coordonnées téléphoniques d'une personnes-ressource**

Si vous avez des questions ou éprouvez des problèmes reliés au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec une personne de l'équipe de recherche au numéro suivant : Hélène Rompré, 438-824-1348.

### **Approbation par le comité d'éthique de la recherche**

Le Comité d'éthique de la recherche du Collège Laflèche a approuvé ce projet et en assurera le suivi (dossier n°CÉR-LAF-2023-01). Pour toute question concernant vos droits en tant que participant ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819 375-1049 poste 296 (M. Pierre Michaud) ou à l'adresse courriel [pierre.michaud@clafleche.qc.ca](mailto:pierre.michaud@clafleche.qc.ca).

### **Consentement**

J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les avantages de ma participation à cette recherche. Le cas échéant, j'ai obtenu des réponses satisfaisantes aux questions posées. Je comprends que je peux refuser de répondre à certaines questions ou me retirer de la recherche à tout moment. Ce faisant, j'accepte librement de participer au projet de recherche.

---

Nom de la personne participante

---

Signature

---

Date

### **Engagement de l'équipe de recherche**

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

---

Nom du membre de l'équipe de recherche ou de son représentant

---

Signature

## Formulaire de consentement : Post-entrevues

Vous avez accepté de participer à notre projet de recherche. Depuis le début du projet, des données ont été récoltées. Cependant, afin de ne pas influencer les résultats, la véritable nature de la recherche ne vous a pas été divulguée. Ce formulaire vise à confirmer qu'après avoir été mis au courant des véritables objectifs de la recherche, vous consentez toujours à ce que les données vous concernant soient utilisées. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de prendre connaissance de ce document. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne responsable. Prenez tout le temps nécessaire pour prendre votre décision.

### **Titre du projet de recherche**

Enseignement bilingue au collégial : Effets sur les pratiques linguistiques des étudiantes et étudiants.

Personnes responsables du projet de recherche

- Hélène Rompré, professeure d'histoire et de communication, Collégial international Sainte-Anne, [helene.rompre@sainteanne.ca](mailto:helene.rompre@sainteanne.ca)
- Yvan Tétreault, professeur de philosophie et de méthode quantitative, Collégial international Sainte-Anne, [yvan.tetreault@sainteanne.ca](mailto:yvan.tetreault@sainteanne.ca)
- Marie Jutras, professeure de communication, Collégial international Sainte-Anne, [marie.jutras@sainteanne.ca](mailto:marie.jutras@sainteanne.ca)

### **Financement du projet de recherche**

Cette recherche est subventionnée par le PAREA, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (2023-2025). Les fonds reçus couvrent les frais reliés à ce projet de recherche.

### **Objectifs du projet de recherche**

L'objectif véritable de cette recherche est de vérifier s'il existe chez les étudiantes et étudiants qui fréquentent une institution bilingue une augmentation de la fréquence des anglicismes, à l'oral et à l'écrit (emprunts établis, emprunts spontanés et alternance codique). Nous nous proposons de poursuivre les objectifs particuliers suivants :

1. Mesurer la fréquence des anglicismes dans le discours spontané des étudiants et dans leurs productions écrites (les examens de fin de session en français) ;

2. Comparer la fréquence des anglicismes dans les communications orale et écrite ;
3. Évaluer l'impact de l'enseignement bilingue sur la fréquence des anglicismes durant le parcours collégial.

La duperie concernant le but véritable de la recherche était rendue nécessaire par le fait que certains participants auraient peut-être été tentés, consciemment ou non, de modifier la qualité de leur français, particulièrement lors des entrevues.

### **Raison et nature de la participation**

Vous avez déjà pris part à quatre (4) entrevues dans le cadre de cette recherche et vous nous avez donné accès à vos examens de fin de session dans trois cours de littérature.

### **Avantages pouvant découler de la participation**

Vous ne recevrez aucune compensation financière pour votre participation au projet. En revanche, votre participation à ce projet de recherche vous apportera l'avantage de contribuer à l'avancement de la recherche au collégial. Vous contribuez également à renseigner les acteurs du milieu collégial québécois sur la réalité des étudiantes et étudiants inscrits à un programme de DEC bilingue.

### **Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

Votre participation ne devrait comporter aucun inconvénient. À cette étape, elle consiste uniquement à autoriser que les données vous concernant soient intégrées à la recherche.

### **Participation volontaire et possibilité de retrait**

Votre participation demeure entièrement volontaire. Vous êtes donc libre de ne pas renouveler votre consentement à la lumière des informations présentées ici.

### **Confidentialité, partage, surveillance et publications**

Durant les deux dernières années, l'équipe de recherche a recueilli et consigné dans un dossier de recherche les réponses et autres informations que vous avez fournies. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche ont été recueillis. Il s'agit de l'âge, de la langue maternelle, de la scolarité et du lieu de naissance et de résidence.

Durant la recherche :

- votre nom a été remplacé par un pseudonyme ;
- Seul(e)s les chercheur(e)s ont accès à la liste contenant les noms et les pseudonymes, elle-même conservée séparément du matériel de la recherche, des données et des formulaires de consentement ;

- tout le matériel de la recherche, incluant les formulaires de consentement et les enregistrements, est conservé dans un classeur barré, dans un local sous clé ;
- les données numériques sont, pour leur part, conservées dans des fichiers protégés par un mot de passe et auxquels seuls les chercheurs ont accès.

Lors de la diffusion des résultats :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
- les résultats seront présentés sous forme globale de sorte que les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- pour les étudiants qui y consentent seulement, une analyse de cas sera effectuée sur le parcours individuel ;
- les résultats de la recherche seront publiés dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu ;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document.

Les données recueillies seront conservées pendant sept ans puis détruites.

### **Coordonnées téléphoniques d'une personnes-ressource**

Si vous avez des questions ou éprouvez des problèmes liés à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer par téléphone avec une personne de l'équipe de recherche au numéro suivant :  
Hélène Rompré, 514 637-5000.

### *Approbation par le comité d'éthique de la recherche*

Le Comité d'éthique de la recherche du Collège Laflèche a approuvé ce projet et en assurera le suivi (dossier n°CÉR-LAF-2023-01). Pour toute question concernant vos droits en tant que participant ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819 375-1049 poste 296 (M. Pierre Michaud) ou à l'adresse courriel [pierre.michaud@clafleche.qc.ca](mailto:pierre.michaud@clafleche.qc.ca).

### **Consentement**

J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les avantages de ma participation à cette recherche. Le cas échéant, j'ai obtenu des réponses satisfaisantes à mes questions. Je comprends que si je refuse de participer à la recherche, les données me concernant ayant été recueillies jusqu'à maintenant seront détruites.

\_\_\_\_\_ Ce faisant, j'accepte de participer au projet de recherche.

\_\_\_\_\_ OU je refuse de participer au projet de recherche.

# Annexe B

## Formulaire d'engagement à assurer la confidentialité

Je, soussigné(e) \_\_\_\_\_, m'engage à respecter la confidentialité des participants du projet de recherche de Hélène Rompré, Yvan Tétreault et Marie Jutras, intitulé « Enseignement bilingue au collégial : effets sur les pratiques linguistiques des étudiantes et étudiants » pour lequel je suis une personne-ressource. En signant le présent document, je m'engage à :

- Ne jamais divulguer l'identité des personnes qui ont pris part à la recherche ni ne révéler d'indices permettant de les identifier ;
- À assurer la sécurité des données qui m'ont été confiées, c'est-à-dire de protéger les fichiers au moyen d'un mot de passe ;
- À détruire les enregistrements et les fichiers une fois le travail terminé (dans un délai maximal de trois mois).

Signé à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 2023.

---

Nom en lettres moulées de la personne-ressource

---

Signature

# Annexe C

## Guide pour l'entretien n°1 (Automne 2023)

### Présentation de la première séance au participant

- Cet entretien vise à acquérir des informations sur ta consommation médiatique.
- Nous sommes particulièrement intéressés par le genre de fiction que tu consommes sur des plateformes comme Netflix, Amazon prime, Disney+, Youtube, etc., par les romans que tu lis par toi-même et par tes principaux intérêts musicaux (genre, artistes, etc.).
- Après ce premier entretien, il y en aura un par session jusqu'à la fin de ton parcours collégial, donc quatre entretiens en tout. Le dernier entretien sera suivi d'un bref « debriefing ».
- Le but est de voir si ta consommation médiatique va se modifier durant ton passage au cégep, et si oui, de quelle façon.
- Chaque entretien sera d'une durée approximative d'une demi-heure.
- Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.
- Il s'agit simplement de répondre aussi honnêtement que possible, en essayant, lorsque cela s'applique, de donner tous les détails que tu juges pertinents.
- Tel que mentionné dans le formulaire de consentement, tu peux sans problème refuser de répondre à une question qui te rend inconfortable.
- Il est également possible de mettre un terme à l'entretien à tout moment.
- Tu peux aussi, si tu le désires, te retirer de l'étude sans avoir à te justifier.
- Je suis disponible pour répondre à toutes les questions que tu pourrais avoir sur la recherche, même une fois l'entretien terminé.
- Toutes les séances seront enregistrées puis transcrites.
- Certaines des transcriptions seront effectuées par des personnes embauchées à cet effet. Ces personnes sont soumises à une entente de confidentialité. Elles connaissent uniquement ton pseudonyme et n'ont accès à aucune information personnelle te concernant.

### Questions socio-démographiques

*Ces questions ont pour objectif de vérifier si tu réponds aux critères d'éligibilité pour participer à l'étude.*

1. Quel âge as-tu ?
2. Quel est ton programme d'études collégial actuel ?
3. En quelle année / quelle session du parcours collégial es-tu inscrit(e) ?
4. Es-tu étudiant à temps plein ?
5. Quelle est la première langue que tu as apprise à la maison ?
6. Quelle est la langue majoritairement parlée à la maison ?
7. Dans quel pays as-tu effectué tes études primaires ? Dans quelle langue as-tu effectué tes études primaires ?

8. Dans quel pays as-tu effectué tes études secondaires ? Dans quelle langue as-tu effectué tes études secondaires ?
9. Considères-tu que tu es locuteur du français québécois ?
10. Est-ce que tu as été inscrit au cours de renforcement en français ?
11. Est-ce que tu utilises des logiciels de correction automatisés dans tes productions écrites ?

### Questions à réponses courtes

- As-tu accès aux plateformes suivantes :
  - Netflix ?
  - Amazon prime ?
  - Disney+ ?
  - Youtube Premium ?
  - Apple TV+ ?
- Y a-t-il une plateforme que tu regardes principalement ?
- As-tu accès aux plateformes suivantes :
  - Apple Music ?
  - Spotify ?
- Y a-t-il une plateforme que tu écoutes principalement ?
- Du lundi au jeudi, combien de temps passes-tu en moyenne sur des plateformes de contenu **vidéo** ?
- La fin de semaine (vendredi au dimanche), combien de temps passes-tu en moyenne sur des plateformes de contenu **vidéo** ?
- Y a-t-il des moments dans la semaine que tu réserves spécifiquement pour visionner des films ou des séries ?
- Du lundi au jeudi, combien de temps passes-tu en moyenne sur des plateformes de contenu **audio** ?
- La fin de semaine (vendredi au dimanche), combien de temps passes-tu en moyenne sur des plateformes de contenu **audio** ?
- Y a-t-il des moments dans la semaine que tu réserves spécifiquement pour écouter de la musique ?

### Questions à réponses longues

*Il faut faire en sorte que l'entretien dure environ 30 minutes au total. Les trois domaines (contenu vidéo, lectures et musique) devraient être explorés, quitte au besoin à poser moins de questions.*

- Dirais-tu que tu préfères plus les séries ou plus les films ? Pourquoi ?
- Si tu avais le choix entre visionner une nouveauté ou un film sorti depuis plus longtemps, qu'est-ce que tu aurais tendance à choisir ? Pourquoi ?
- De façon générale, les films ou les séries que tu regardes peuvent-ils être associés à un genre spécifique (par exemple : action, comédie romantique, comédie, horreur, drame historique, animation, etc.) ?
  - Si oui, qu'est-ce qui fait que ce genre en particulier est intéressant pour toi ?

- Si non, y a-t-il un autre fil conducteur qui lie les films ou les séries que tu regardes ?
- Peux-tu me raconter l'intrigue de base d'un film ou d'une série que tu aimes ?
  - Qu'est-ce que tu aimes en particulier dans cette histoire ?
- Est-ce que tu lis de la fiction par toi-même, en dehors des œuvres assignées dans le cadre des cours ?
  - Si oui, as-tu un genre « favori » (par exemple : action, comédie romantique, comédie, horreur, drame historique, animation, etc.) ?
    - As-tu des auteurs favoris ? Si oui, qu'est-ce qui te plaît en particulier à propos de ces auteurs ?
    - Y a-t-il d'après toi une continuité entre les films que tu regardes et les romans que tu lis ?
    - Peux-tu me raconter brièvement l'intrigue d'un roman que tu as lu par toi-même récemment ?
    - Qu'est-ce que tu aimes en particulier dans cette histoire ?
  - Si non, qu'est-ce qui fait en sorte selon toi que tu ne lises pas de fiction en dehors des œuvres imposées à l'école ?
    - Est-ce que tu penses que quelque chose pourrait faire en sorte que tu t'intéresse plus à la lecture ?
- De façon globale, as-tu un « genre » musical préféré ? (dance, alternatif, rock, oldies, jazz, classique, musique francophone, etc.).
  - Si oui, qu'est-ce que tu aimes à propos de ce genre en particulier ?
  - Si non, y a-t-il un autre fil conducteur qui lie tes préférences musicales ?
- Est-ce que tu vois une continuité entre la musique que tu écoutes, les films ou les séries que tu regardes, (les romans que tu lis) ?
- De façon générale, quelle est la place que la musique occupe pour toi ?
- As-tu une chanson préférée en ce moment ?
  - Si oui, quelle est-elle ?
  - Qu'est-ce qui fait en sorte que tu l'apprécies particulièrement ?
- Si on t'offrait de devenir soit réalisateur, soit écrivain, soit musicien, aurais-tu une préférence ?
  - Qu'est-ce qui motiverait ton choix ?

## Conclusion

C'est la fin de l'entretien. Y aurait-il autre chose que tu aimerais ajouter pour conclure ?

## Guide pour l'entretien n°2 (Hiver 2024)

### Accès aux plateformes

1. Y a-t-il des changements depuis le dernier entretien en termes :
  - des plateformes (vidéo et audio) auxquelles tu as accès ?
  - du temps moyen que tu passes sur les plateformes vidéo et audio ?
  - de moments de la semaine que tu réserves spécifiquement pour visionner des films ou des séries ou pour écouter de la musique ?
2. S'il y a eu des changements, qu'est-ce qui selon toi explique ces modifications dans tes habitudes ?
  - As-tu l'impression que tes études collégiales ont eu un impact jusqu'à maintenant sur tes habitudes de consommation médiatique, autant du point de vue des heures que du contenu ?
3. S'il n'y a pas eu de changements, qu'est-ce qui pourrait faire en sorte que tu changerais tes habitudes de consommation médiatique ?

### Œuvres obligatoires dans les cours de littérature

4. Qu'est-ce que tu as pensé des œuvres à lire dans les cours de littérature française jusqu'à maintenant ?
5. Aurais-tu lu ces œuvres si elles n'avaient pas été sur la liste des lectures obligatoires ? Pourquoi ?
6. Y a-t-il des choses qui t'ont déplu systématiquement dans les lectures obligatoires ?
7. Parles-tu des œuvres que tu lis dans les cours de littérature française en dehors des activités pédagogiques (par exemple avec tes amis ou tes parents, etc.) ?
8. As-tu l'impression que les lectures obligatoires aident à donner le goût de lire plus ? Pourquoi ?
9. Si l'objectif des cours de littérature était de faire lire davantage, quelle serait selon toi la meilleure façon de parvenir à ce but ?
10. As-tu l'impression que la lecture est encore importante dans la culture contemporaine ou est-elle en déclin ?
11. Quelles seraient, d'après toi, les conséquences si les gens lisaient de moins et moins ou ne lisaient plus du tout ?
12. Penses-tu que les cours obligatoires de littérature sont une bonne façon de donner le goût de la lecture aux étudiants du collégial qui ne l'ont pas déjà ?
13. Si tu pouvais décider des œuvres obligatoires à lire dans les cours de littérature, qu'est-ce que tu mettrais au programme ? As-tu des œuvres qui pourraient plaire à la majorité des étudiants ?

### Films et séries télévisées

14. Que penserais-tu de l'idée de remplacer les cours de littérature française par des cours de culture cinématographique ?
15. Si tu avais à construire un cours de cinéma, qu'est-ce que tu inclurais comme visionnements obligatoires ? Pourquoi ?
16. Qu'est-ce que tu éviterais systématiquement dans une liste de visionnement obligatoires ?
  - Y a-t-il des choses en commun entre ce que tu aimes moins au niveau de la lecture et ce que tu aimes moins en termes de films et de séries ?
17. As-tu l'impression que tes préférences en matière de films ou de séries sont vraiment personnelles, ou est-ce que tu as plutôt l'impression de suivre le courant ?
18. Qu'est-ce qui a le plus contribué à tes préférences actuelles en matière de films ou de séries (amis, parents, publicité, etc.).
19. A qui as-tu tendance à faire le plus confiance si on te donne des suggestions de visionnement ? Amis ? Parents ? Professeurs ? Algorithmes des plateformes ? Média sociaux ?
20. As-tu l'impression, en général, qu'on peut « apprendre des choses » en visionnant des films ou des séries ? Si oui, qu'est-ce qu'on apprend ?
21. Penses-tu qu'il est plus important, dans notre culture contemporaine, d'avoir une bonne culture cinématographique plutôt qu'une bonne culture littéraire ?
22. Penses-tu que ton intérêt pour les films et les séries irait en diminuant si tu te mettais à les étudier dans le cadre d'un cours ?

### **Musique**

23. Que penserais-tu de l'idée de remplacer les cours de littérature par des cours de culture musicale ?
24. S'il fallait construire un cours autour de ta musique préférée, qu'est-ce que tu inclurais ? Pourquoi ?
25. Qu'est-ce que tu éviterais systématiquement dans une liste d'écoutes obligatoire ?
26. As-tu l'impression que tes préférences en matière de musique sont vraiment personnelles, ou est-ce que tu as plutôt l'impression de suivre le courant ?
27. Qu'est-ce qui le plus contribué à tes préférences actuelles en matière musique (amis, parents, publicité, média sociaux, etc.) ?
28. A qui as-tu tendance à faire le plus confiance si on te donne des suggestions de musique ? Amis ? Parents ? Professeurs ? Plateformes ? Média sociaux ?
29. Est-ce que tu parles de la musique que tu écoutes avec ton entourage ? Pourquoi ?
30. Penses-tu que ta relation avec la musique serait gâchée si tu étais obligé de suivre un cours obligatoire de culture musicale ?

### **Jeux vidéos**

31. Les jeux vidéo devraient-ils selon toi être considérés comme appartenant à la culture ? Pourquoi ?

### **Conclusion**

C'est la fin de l'entretien. Y aurait-il autre chose que tu aimerais ajouter pour conclure ?

## Guide pour l'entretien n° 3 (Automne 2024)

### Accès aux plateformes

1. Y a-t-il des changements depuis le dernier entretien en termes :
  - des plateformes (vidéo et audio) auxquelles tu as accès ?
  - du temps moyen que tu passes sur les plateformes vidéo et audio ?
  - de moments de la semaine que tu réserves spécifiquement pour visionner des films ou des séries ou pour écouter de la musique ?

### Changements depuis l'année dernière.

*Je vais te poser trois fois les mêmes questions. La première fois au sujet des films et des séries, ensuite au sujet des livres et finalement à propos de la musique.*

#### *Films et séries*

2. L'année dernière, je t'avais demandé de résumer brièvement l'intrigue de base d'une série ou d'un film que tu apprécies vraiment. Tu m'avais parlé de [...]. Est-ce que c'est quelque chose qui reflète encore tes goûts ? Quelle est ta série/ton film préféré(e) en ce moment ? Pourquoi ?
3. En matière de films ou de séries, quelles sont tes autres découvertes les plus intéressantes de la dernière année ?
4. As-tu l'impression que tes goûts en matière de films et de séries ont changé depuis l'année dernière ? S'il y a eu des changements, quels sont-ils ?
5. Si tu avais à mesurer sur une échelle de 1 à 5 (ou 1 est vraiment très peu, et 5 est vraiment énorme) l'influence des facteurs suivants sur tes choix en matière de films et de série, quelle note donnerais-tu aux facteurs suivants ?
  - Les amis ?
  - Les parents ?
  - Les algorithmes (recommandations faites par les plateformes elles-mêmes) ?
  - Les médias sociaux ?
  - Le contenu des cours de la formation générale au cégep ?
6. Penses-tu que tes valeurs attribuées aux différents facteurs sont aussi représentatives des autres étudiants, ou as-tu plutôt l'impression d'être un cas particulier ?
7. Est-ce que tu discutes souvent de films ou de séries avec les personnes de ton entourage ?
8. Quel est le film ou la série que tu as le MOINS aimé ? (Tu y penses aujourd'hui et tu demandes pourquoi tu as regardé ça?)
9. Est-ce que tu un plaisir coupable en matière de films ou de séries (quelque chose que t'aime mais dont tu as un peu honte ?)
10. Généralement, est-ce que tu visionnes les films et les séries en anglais ou en français ? Pourquoi ?
11. Est-ce que c'est un changement pour toi, ou les choses ont toujours été plus ou moins comme ça ?
12. Dans la dernière année, as-tu regardé des films et des séries produits au Québec ?

#### *Livres*

13. Il y a un an, tu me disais apprécier le genre [...]

OU

Il y a un an, tu me disais ne pas lire beaucoup par toi-même en dehors des cours

14. Est-ce que les choses ont changé pour toi depuis un an en matière de littérature ?
15. Penses-tu que les cours de littérature que tu as suivis l'année dernière ont un impact sur tes préférences en matière de littérature ? As-tu l'impression d'avoir fait des découvertes que tu aimerais explorer davantage ?
16. Pour certaines personnes, les cours représentent une contrainte qui les empêche de lire autant qu'elles le voudraient. As-tu l'impression que c'est ton cas ? Est-ce que tu lis davantage pendant l'été ?
17. Qu'est-ce que tu as lu par toi-même durant l'été ? Pourquoi ?
18. Si tu avais à mesurer sur une échelle de 1 à 5 (ou 1 est vraiment très peu, et 5 est vraiment énorme) l'influence des facteurs suivants sur tes choix en matière de littérature, quelle note donnerais-tu aux facteurs suivants *et pourquoi* ?
  - Les amis ?
  - Les parents ?
  - Les algorithmes (recommandations faites par les plateformes elles-mêmes) ?
  - Les médias sociaux ?
  - Le contenu des cours de la formation générale au cégep ?
19. Penses-tu que les valeurs attribuées aux différents facteurs sont aussi représentatives des autres étudiants, ou as-tu plutôt l'impression d'être un cas particulier ?
20. Est-ce que tu discutes souvent de littérature avec les personnes de ton entourage ?
21. Quel est le livre tu as le MOINS aimé ? (Tu y penses aujourd'hui et tu demandes pourquoi tu as lu ça?)
22. Est-ce que tu un plaisir coupable en matière littérature (quelque chose que t'aime lire, mais dont tu as un peu honte ?)
23. Généralement, est-ce que tu visionnes les films et les séries en anglais ou en français ? Pourquoi ?
24. Est-ce que c'est un changement pour toi, ou les choses ont toujours été plus ou moins comme ça ?
25. Dans la dernière année, as-tu regardé des films et des séries produits au Québec ?

### **Musique**

26. L'année dernière, tu me disais que la musique était pour toi [...]. As-tu l'impression que les choses ont changé depuis l'année dernière en ce qui concerne la place que la musique joue dans ta vie ?
27. Dirais-tu que tes goûts ont changé depuis l'année dernière ?
28. As-tu fait des découvertes intéressantes durant l'été et le début de l'automne en matière de musique ?
29. As-tu l'impression que tes goûts musicaux ont été influencés d'une manière ou d'une autre depuis un an par le fait d'aller au cégep ? Pourquoi ?
30. L'année dernière, tu me disais écouter en boucle [...]. Te reconnais-tu toujours dans ce genre de musique ?

31. Quelle est ta chanson préférée en ce moment ? Pourquoi ?
32. Si tu avais à mesurer sur une échelle de 1 à 5 (ou 1 est vraiment très peu, et 5 est vraiment énorme) l'influence des facteurs suivants sur tes choix en matière musique, quelles notes donnerais-tu aux facteurs suivants ?
  - Les amis ?
  - Les parents ?
  - Les algorithmes (recommandations faites par les plateformes elles-mêmes) ?
  - Les médias sociaux ?
  - Le contenu des cours de la formation générale au cégep ?
33. Penses-tu que les valeurs attribuées aux différents facteurs sont aussi représentatives des autres étudiants, ou as-tu plutôt l'impression d'être un cas particulier ?
34. Est-ce que tu discutes souvent de musique avec les personnes de ton entourage ?
35. Quel est la musique tu as le MOINS aimé ? (Tu y penses aujourd'hui et tu demandes pourquoi tu as écouté ça?)
36. Est-ce que tu un plaisir coupable en matière de musique (quelque chose que t'aime lire, mais dont tu as un peu honte ?)
37. Généralement, est-ce que tu écoutes de la musique en anglais ou en français ? Pourquoi ?
38. Est-ce que c'est un changement pour toi, ou les choses ont toujours été plus ou moins comme ça ?
39. Dans la dernière année, as-tu écouté de la musique produite au Québec ?

**Conclusion :** C'est la fin de l'entretien. Y aurait-il autre chose que tu aimerais ajouter pour conclure ?

## Guide pour l'entretien n° 4 (Hiver 2025)

### Mise à jour concernant l'accès aux plateformes numériques

1. Y a-t-il des changements depuis le dernier entretien en termes :
  - des plateformes (vidéo et audio) auxquelles tu as accès ?
  - du temps moyen que tu passes sur les plateformes vidéo et audio ?
  - de moments de la semaine que tu réserves spécifiquement pour visionner des films ou des séries ou pour écouter de la musique ?
2. S'il y a eu des changements, qu'est-ce qui selon toi explique ces modifications dans tes habitudes ?
3. Maintenant que tu approches de la fin de tes études collégiales, dirais-tu que ta consommation médiatique a été relativement stable durant cette période ou as-tu plutôt l'impression d'un parcours en dents de scie ?
4. Si tu avais à nommer au moins un changement entre ta consommation médiatique de maintenant et ta consommation médiatique au moment de ton arrivée au collégial, qu'est-ce que ce serait ?

*Comme la dernière fois, je vais te poser trois fois les mêmes questions, une fois au sujet des films et des séries, une fois au sujet des livres et une dernière fois au sujet de la musique.*

### Films et séries.

5. Lors du dernier entretien, tu me disais ne jamais visionner des films et des séries en français. OU Lors du dernier entretien, tu me disais visionner de temps à autre des films et des séries en français. OU Lors du dernier entretien, tu me disais visionner régulièrement des films et des séries en français.
6. Penses-tu que tes habitudes relativement à la langue de visionnement des films et des séries sont représentatives des autres cégépiens ? Pourquoi ?
7. Un peu partout dans le monde, c'est le cinéma et les séries américaines qui sont numéro un. Qu'est-ce qui explique selon toi cette domination du marché des films et des séries par la culture américaine ?
  - Est-ce que n'importe quelle culture, si elle disposait de ressources financières importantes, serait en mesure de faire aussi bien ?
8. Selon toi, ce phénomène de globalisation du cinéma et des séries est-il positif ou négatif ?
  - Est-ce qu'il faudrait faire davantage pour préserver un contenu plus « local » sur Netflix, par exemple, au Québec ?
  - Penses-tu que le système d'enseignement au Québec devrait jouer un plus grand rôle dans la promotion du contenu « local » ?
9. Es-tu familier/familière avec les sites suivants ?
  - [\\_https://aimetoncinema.ca/](https://aimetoncinema.ca/)
  - [\\_https://www.elephantcinema.quebec/](https://www.elephantcinema.quebec/)
  - [\\_https://www.onf.ca/](https://www.onf.ca/)
10. Lors de la dernière entrevue, tu mentionnais que ce sont [à vérifier]  
– les amis

- les parents
- les algorithmes
- les média sociaux
- les profs

qui avaient le plus d'influence sur tes choix en matière de films et de séries. Si cette source te faisait plus de recommandations pour du contenu francophone, penses-tu que tu donnerais suite à ces suggestions ?

11. Selon toi, tes habitudes de consommation en matière de films et de séries seraient-elles différentes si tes professeurs du secondaire avaient parlé davantage de ce qui est produit dans les pays francophones ?
12. Tes habitudes seraient-elles différentes si les professeurs du collégial avaient parlé davantage de films et de séries télévisées produites en français durant les dernières sessions ?
13. Penses-tu que l'enseignement bilingue à Sainte-Anne a eu un effet sur tes choix en matière de langue de visionnement pour les films et les séries ?
14. Quel est selon toi le facteur qui a eu le plus d'influence sur tes choix de langue de visionnement pour les films et les séries ?

## Littérature

15. Lors du dernier entretien, tu me disais ne jamais lire par toi-même des livres de fiction. OU Lors du dernier entretien, tu me disais lire de temps à autre des livres de fiction en français. OU Lors du dernier entretien, tu me disais lire régulièrement des livres de fiction en français.
16. Penses-tu que tes habitudes relativement à la langue de lecture de livres de fiction sont représentatives des autres cégépiens ? Pourquoi ?
17. L'anglais s'est imposé un peu partout dans le monde non seulement comme langue des affaires, mais aussi comme langue littéraire. Qu'est-ce qui explique selon toi cette domination de la langue anglaise sur le paysage littéraire ?
  - Aujourd'hui, de nombreux auteurs dont la langue maternelle n'est pas l'anglais publient des ouvrages de fiction dans cette langue. Selon toi, ce phénomène de globalisation de la littérature d'expression anglaise est-il positif ou négatif ?
  - La littérature d'expression française s'en tire-t-elle mieux que d'autres domaines culturels (comme les films, les séries ou la musique) ?
    - Si OUI, penses-tu que le système d'enseignement au Québec est en partie responsable de la meilleure performance du contenu littéraire d'expression française ?
    - Si NON, penses-tu que le système d'enseignement au Québec devrait jouer un plus grand rôle dans la promotion du contenu littéraire « local » ?
18. Es-tu familier/familière avec les sites suivants ?
  - [\\_https://qublivre.ca/](https://qublivre.ca/)
  - [\\_https://www.leslibraires.ca/](https://www.leslibraires.ca/)
  - [\\_https://www.babelio.com/](https://www.babelio.com/)
19. Lors de la dernière entrevue, tu mentionnais que ce sont [à vérifier]
  - les amis

- les parents
- les algorithmes
- les média sociaux
- les profs

qui avaient le plus d'influence sur tes choix en matière de littérature. Si cette source te faisait plus de recommandations pour du contenu francophone, penses-tu que tu donnerais suite à ces suggestions ?

20. Selon toi, les professeurs du secondaire ont-ils fait davantage la promotion de la littérature d'expression française que d'autres domaines culturels, par exemple les films et les séries ou la musique ?
21. Est-ce que les lectures que tu as faites dans le cadre des cours de littérature au collégial t'ont donné le goût de lire davantage en français ?
22. Penses-tu que l'enseignement bilingue à Sainte-Anne a eu un effet sur tes choix en matière de lecture de livres de fiction ?
23. Quel est selon toi le facteur qui a eu le plus d'influence sur tes choix de langue de langue de lecture pour les ouvrages de fiction ?

## Musique

24. Lors du dernier entretien, tu me disais ne jamais écouter de musique francophone. OU Lors du dernier entretien, tu me disais écouter de temps à autre de la musique francophone. OU Lors du dernier entretien, tu me disais écouter régulièrement de la musique francophone.
25. Penses-tu que tes habitudes d'écoute de musique francophone sont représentatives des autres cégépiens ? Pourquoi ?
26. Un peu partout dans le monde, ce sont des chansons interprétées en anglais qui sont numéro un. Qu'est-ce qui explique selon toi cette domination du marché musical par la culture d'expression anglaise ?
  - Est-ce que n'importe quelle culture, si elle disposait de ressources financières importantes, serait en mesure de faire aussi bien ?
27. Selon toi, ce phénomène de globalisation de la musique est-il positif ou négatif ?
  - Est-ce qu'il faudrait en faire davantage pour préserver un contenu plus « local » sur AppleMusic ou Spotify, par exemple, au Québec ?
  - Penses-tu que le système d'enseignement au Québec devrait jouer un plus grand rôle dans la promotion du contenu musical « local » ?
28. Est-ce que tu écoutes régulièrement la radio en français ?
29. La musique francophone est-elle facile à trouver sur ta plateforme habituelle de diffusion en direct ?
30. As-tu l'impression qu'une plateforme francophone pourrait compétitionner avec AppleMusic ou Spotify ? Pourquoi ?
31. Lors de la dernière entrevue, tu mentionnais que ce sont [à vérifier]
  - les amis
  - les parents
  - les algorithmes
  - les média sociaux
  - les profs

qui avaient le plus d'influence sur tes choix en matière de musique. Si cette source te faisait plus de recommandations pour du contenu francophone, penses-tu que tu donnerais suite à ces suggestions ?

32. Selon toi, tes habitudes de consommation en matière de musique seraient-elles différentes si tes professeurs du secondaire avaient parlé davantage de ce qui est produit dans les pays francophones ?
33. Tes habitudes seraient-elles différentes si les professeurs du collégial avaient parlé davantage de musique francophone durant les dernières sessions ?
34. Penses-tu que l'enseignement bilingue à Sainte-Anne a eu un effet sur tes choix en matière de musique ?
35. Quel est selon toi le facteur qui a eu le plus d'influence sur tes choix de langue d'écoute pour la musique ?

## **Conclusion**

C'est la fin de l'entretien, mais comme je l'ai dit au début, la dernière entrevue devait être suivie d'un court retour sur l'ensemble du processus.

## **Retour sur le processus**

*En fait, la raison pour laquelle on a besoin d'un petit retour est que j'ai une confession à te faire : c'est qu'on ne t'a pas dit toute la vérité sur notre projet de recherche.*

*On s'intéresse vraiment à ta consommation médiatique, mais on s'intéresse aussi aux anglicismes, et spécialement au phénomène des « emprunts directs », qui consiste à utiliser dans une phrase en français un mot anglais sans adaptation grammaticale, par exemple « Je suis overwhelmed » plutôt que « Je suis overwhelmed ».*

*La raison pour laquelle on n'a pas mentionné ce volet de l'étude au départ est qu'on ne voulait pas que les participants fassent un effort, consciemment ou non, pour parler mieux durant les entrevues.*

*Ce genre de subterfuge est assez courant en recherche, mais évidemment une condition pour pouvoir l'utiliser est que les participants soient mis au courant une fois le processus terminé.*

*Je te propose donc un nouveau formulaire de consentement, avec les mêmes paramètres que le premier, c'est-à-dire que tu es tout à fait libre de te retirer de l'étude sans aucune pénalité, et aussi un rappel que dans notre recherche, tous les résultats sont complètement anonymes.*

Si tu veux, j'aurais aussi quelques questions à te poser au sujet des emprunts à l'anglais.

1. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 est aucun anglicisme et 5 est un anglicisme par phrase, où situerais-tu ton emploi des anglicismes ?
2. En moyenne, comment évaluerais-tu l'emploi des anglicismes par tes collègues ?

3. Est-ce que la qualité du français est une préoccupation pour toi ?
4. Penses-tu qu'il y a un lien entre la consommation médiatique en anglais et l'utilisation d'anglicismes ?
5. Penses-tu que le fait de suivre des cours en anglais au Collégial a fait en sorte que tu utilises plus d'anglicismes ?