

April 2024

## Une investigation des raisons pour la continuation ou l'abandon d'études de langue dans le contexte d'un programme d'étude à l'étranger du modèle île

Sydney Nystrom

*Pepperdine University*, [sydney.nystrom@pepperdine.edu](mailto:sydney.nystrom@pepperdine.edu)

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.pepperdine.edu/globaltides>

### Recommended Citation

Nystrom, Sydney (2024) "Une investigation des raisons pour la continuation ou l'abandon d'études de langue dans le contexte d'un programme d'étude à l'étranger du modèle île," *Global Tides*: Vol. 18, Article 2.

Available at: <https://digitalcommons.pepperdine.edu/globaltides/vol18/iss1/2>

This International Studies and Languages is brought to you for free and open access by the Seaver College at Pepperdine Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Global Tides by an authorized editor of Pepperdine Digital Commons. For more information, please contact [bailey.berry@pepperdine.edu](mailto:bailey.berry@pepperdine.edu).

## Introduction

Les programmes d'études à l'étranger universitaires sont généralement associés avec l'apprentissage d'une langue, comme il est l'un des facteurs clés dans le processus de déménagement à l'étranger. Contrairement aux programmes d'immersion ou hybride, où les étudiants ont l'opportunité de suivre des cours d'une université locale (Mohajeri & Dwyer, 2005), il est important d'investiguer ce qui se passe dans les études de langue chez des étudiants universitaires dans un programme d'étude à l'étranger du modèle île lorsque l'étude de la langue du pays d'accueil n'est pas toujours nécessaire avec la prolongation de l'université d'origine dans le pays d'accueil. Inspiré par le modèle d'investissement de Darwin et Norton (Darvin & Norton, 2015), cette étude va investiguer cinq étudiants de langue, niveau universitaire, dans un programme île en Suisse qui ont choisi, soit de continuer avec, soit d'abandonner, leur étude de la langue française. La motivation principale de cette étude est le manque notable d'informations portant spécifiquement aux programmes îles dans la littérature disponible concernant l'étude de langue à l'étranger à l'université.

J'étais aussi moi-même une participante dans ce programme île en Suisse avec l'université appelée ici, l'Université Orange Pacifique (UOP), ce qui a inspiré cette recherche. Dans le contexte de ce programme île, j'ai remarqué que je désirais plus de façons de développer mes capacités en français, puisque mes camarades de classe étaient américains et presque toutes mes classes étaient enseignées en anglais. De plus, j'ai remarqué une tendance des discussions d'étudiants autour de l'apprentissage de la langue d'être associé aux idéologies négatives (Kroskrity, 2010). En combinaison avec ces observations, et le texte de Kinginger (2004) qui décrit les expériences d'une étudiante de français qui a choisi de continuer ses études malgré beaucoup d'opposition et d'adversité dans son expérience à l'étranger, l'étude présente a été conçue. En lisant l'histoire de Kinginger et en entendant celles de mes camarades de classe à l'étranger, j'ai réfléchi à ce qui a inspiré les étudiants de voir l'apprentissage d'une langue en manière positive ou négative, et quelles factures faisaient partie de leur décision de poursuivre, ou de ne pas poursuivre, l'apprentissage de langue- que ce soit le français ou une autre (Kinging, 2004).

Les facteurs principaux qui contribuent au désir d'apprendre des langues et l'étude de l'apprentissage langagier dans le contexte d'un programme île ont été détaillés chacun, séparément et ensemble, en plusieurs études clés dans la domaine langagière (Coffey & Street, 2008; Darvin & Norton, 2015; Edwards, 2018; Hanouille & Leuner, 2001). Par contre, une pénurie de recherche existe par rapport à ces sujets dans le contexte des programmes îles. L'intention de l'étude actuelle est d'identifier les raisons clé, ainsi que les inhibiteurs, qui pourraient

encourager l'étude continuer des langues après que les étudiants universitaires avaient étudié dans un programme d'étude à l'étranger du modèle île.

Les modèles à l'étranger aux États Unis varient dans un format de continuum (Mohajeri & Dwyer, 2005). Du côté le plus éloigné de ce continuum est un programme d'étude à l'étranger du modèle île, ce qui est défini par Maharaja (2009), comme:

“branches (or “islands”) established by American universities to teach a group of their own students over a semester or a year in a foreign country. The academic calendar for the branch is set according to the American university calendar. The island model contracts with the European, Erasmus-type of study abroad, whereby students are fully immersed in the host institution and integrated into the courses offered by the host institution. Island abroad programs are designed to fit well with the curriculum of the home campus” (Maharaja, 2009).

Ici, l'auteur considère l'impact des programmes îles sur les capacités interculturelles pour les participants. Suivant est le modèle hybride, dans lequel les étudiants reçoivent des ressources de l'université d'origine et sont encouragés par l'université d'origine de suivre des cours de l'université d'origine, mais aussi des cours d'une université locale par la faculté du pays d'accueil. Finalement est le programme de l'immersion complète, dans laquelle les étudiants postulent directement dans une institution à l'étranger et suivent leurs cours à cette université (Mohajeri & Dwyer, 2005).

### **Contexte**

Pour les besoins de cette étude, l'université à laquelle les participants sont inscrits va être appelée *L'Université Orange Pacifique* (UOP), une petite université d'arts libérales située à la côte ouest des États Unis. Cette université propose des programmes îles pour ces cinq campus individuels, permanents aux sites internationaux. Environ 80% des étudiants de premier cycle de UOP participent à un des programmes à l'étranger pendant leur temps à l'université (Farley, et. alt., 2023). Les participants interviewés pendant cette étude ont chacun passé une partie de leur deuxième année à l'université dans le programme île en Suisse, située dans une région francophone du pays. Dans ce programme, les étudiants résident dans des immeubles de style dortoir tous ensemble, et leurs cours sont enseignés par la faculté d'UOP, majoritairement en anglais à l'exception des cours de français. Les cours offerts en Suisse par UOP sont une obligation de cours d'éducation général, réglé par l'université, comme la biologie, la sociologie, l'histoire, etc., qui sont tous compatibles avec le curriculum du campus aux États Unis où les étudiants prennent entre 12-15 unités par semestre. Tous les campus étrangers de UOP utilisent le même modèle, à l'exception de celui en Amérique du Sud, auquel les cours sont offerts par UOP en anglais, mais

les étudiants vivent avec une famille locale. Chaque campus inscrit seulement un petit nombre d'étudiants, de 35-80 par programme, ce qui souligne un environnement motivé par la communauté d'UOP. Également, dans le but de prioriser le développement d'étudiant, les programmes participent dans des excursions internationales, organisées par l'université pour favoriser l'évolution personnelle, la connaissance et les dynamiques du groupe.

Quant à l'enseignement du français, UOP a une exigence d'éducation générale minimum de trois semestres d'une langue étrangère. Pour les étudiants qui n'ont jamais étudié la langue de leur pays d'accueil, au moins l'un de ces cours devrait être suivi au campus d'origine d'UOP avant leur semestre ou année à l'étranger. Soit l'un ou deux des cours qui leur restent sont suivis à l'étranger, dépendant de la durée de l'expérience à l'étranger (un ou deux semestres). Finalement, UOP ne garantit pas l'opportunité d'étudier à l'étranger quand les étudiants y postulent, et l'université leur demande de classer les programmes en ordre de préférence, comme parfois leur programme de premier choix est déjà complet. Il est inconnu comment l'université détermine qui est placé en quel programme.

Dans les sections qui suivent, je vais en premier introduire le cadre théorique décrivant la recherche par rapport à l'étude langagière dans les programmes à l'étranger et sur l'investissement des étudiants dans ces programmes. Deuxièmement, je vais présenter les cadres méthodologiques et analytiques. L'analyse va se concentrer sur les raisons pour lesquelles les étudiants ont continué ou abandonné l'étude de la langue française, avec des citations sélectionnées par chacune des cinq interviews. Dans la discussion, je vais discuter trois thèmes récurrents dans les interviews: l'influence du modèle d'étudier à l'étranger, les raisons explicites pour l'étude de la langue française supplémentaire ou terminée, et finalement les charges de cours et pressions académiques. En conclusion, je vais suggérer de la recherche future au sujet d'insécurité linguistique et l'investissement langagière pour produire une compréhension des facteurs potentiels qui informent l'investissement des étudiants dans l'apprentissage langagier dans un programme d'études à l'étranger du modèle île.

## **Cadre Théorique**

### **L'apprenant de langue**

Même si la définition d'un apprenant de langue pourrait sembler intuitive, il est nécessaire de la définir en termes de cette étude. Coffey et Street (2008) explorent les identités des apprenants langagiers dans le concept des étudiants comme acteurs individuels qui dérivent leurs propres compréhensions comme apprenant par leurs interprétations personnelles. Ils définissent les récits d'apprentissage de langues comme, "seen as narrative constructions that allow individuals to organize and represent their self-concept" (Coffey and Street, 2008,

n.p.), disant que l'apprentissage langagière est le processus de construction de sa propre description de soi dans la langue. Au même ton, l'étude présente s'appuiera sur cette définition pour comprendre l'apprenant lui-même comme quelqu'un qui crée son propre narratif d'acquisition de deuxième langue.

### **Investissement**

En discutant les raisons principales pour lesquelles un étudiant de l'université peut-être continuera avec l'apprentissage d'une langue après les trois cours nécessaires pour satisfaire à l'exigence d'éducation générale à UOP, il est utile de considérer leur *investissement* dans l'apprentissage (Darvin & Norton, 2015). Le concept du capital de Bourdieu (Bourdieu, & Thompson, 2001) qui s'appuie sur des métaphores économiques pour expliquer comment les échanges linguistiques peuvent impliquer des relations de pouvoir et structures sociales, a inspiré Darvin et Norton de s'adresser au concept de l'accès au capital (disant avoir quelque chose à gagner) en apprenant une langue étrangère en trois catégories: identité, capital, et idéologie. Plus spécifiquement, Bourdieu définit l'identité comme "*habitus*" (Bourdieu, 1987), ou comment se faire le sens du monde qui l'entoure pour indiquer comment on doit se comporter ou développer des relations, etc. (Darvin & Norton, 2015, p.g. 45; Marshall & Bokhorst-Heng, 2020) Le capital est catégorisé en trois types: économique (richesse, revenus, etc.), culturel (les connaissances, formes culturelles, etc.) et social (réseau de pouvoir) (Bourdieu, 1977; 1986). Finalement, " ideologies are dominant ways of thinking that organize and stabilize societies while simultaneously determining modes of inclusion and exclusion, and the privileging and marginalization of ideas, people, and relations" (Darvin & Norton, 2015). L'étude présente peut révéler une idéologie similaire informant le choix des étudiants de continuer, ou de ne pas continuer, avec le français après avoir participé dans un programme île, comme ils peuvent en tenir leur investissement à la langue en considération, en prenant leur choix de continuation. En cours, l'investissement d'un étudiant dans une langue peut refléter leurs raisons prédominantes pour, soit leur continuation, ou leur abandon, d'apprentissage langagier.

### **L'apprentissage langagier dans les programmes de l'étude à l'étranger**

En concernant spécifiquement l'investigation d'apprentissage langagier dans les programmes îles, il y a une polémique. La question est de savoir si le système est trop isolant pour les étudiants créant une barrière culturelle et langagière dans leur expérience, ou s'ils ont des impacts positifs en développant la population d'étudiants qui peuvent participer au programme de l'étranger avec des cours cohérents avec leur université. En défense du programme île, Andouille et Leuner disent:

“At their extreme, island programs have been accused of being ghettos of U.S. culture in a foreign country, surrounded by an almost impenetrable membrane that prevents meaningful contact with the host culture and

community. Such a situation, needless to say, contradicts the generally accepted purposes of a foreign study experience..." (Hanouille & Leuner, 2001)

En signalant un autre effet positif, Hanouille et Leuner décrivent l'université d'origine dans un programme île comme le centre d'information du culture et des coutumes locales, ainsi qu'un centre identifiable pour les familles et les plus proches aux E.U. qui veulent contacter leur étudiant (Hanouille & Leuner, 2001). Par contre, ils soulignent aussi l'opposition qui dit,

"Island programs are largely self-contained academic programs that operate as exported micro-campuses. Rather than insulating and isolating their students, however, the academic program center acts to direct and facilitate access to the local culture, whether academic or social" (Hanouille & Leuner, 2001).

L'étude présente aspire à examiner les avantages et les obstacles dans l'apprentissage langagier présenté par un programme île des participants eux-mêmes. Cette tendance des programmes îles à devenir des microcosmes de leur institution d'origine aux E.U. nous fait demander si les expériences à l'étranger influencent la décision éventuelle de continuer à étudier, ou de ne pas continuer les études de langue au retour aux E.U..

### **La continuation ou abandon d'étude langagière des étudiants universitaires**

Finalement, Morgan et Thompson (2023) font un rapport des étudiants universitaires qui ont choisi de continuer avec l'apprentissage d'une langue en déclarant une spécialisation ou une matière secondaire à l'université dans les programmes générales, et non pas seulement les programmes à l'étranger. Ils ont trouvé que, "Academic policies that affect learners' abilities to complete the required degree credits, such as the amount of financial aid awarded and its relation to the limited available course credits over the course of an eight-semester study period are major culprits for difficult language study recruitment" (Morgan and Thompson, 2023). En plus, ils reconnaissent les facteurs externes du soutien familial et des amis qui affectent le désir de l'apprenant de continuer aux niveaux supérieurs de l'apprentissage des langues. Par contre, cette étude dit explicitement qu'il y a un besoin de recherches supplémentaires de *pourquoi* les étudiants ont choisi de continuer avec les études de langue. Additionnellement, les auteurs ne font aucune mention des effets potentiels de la participation des étudiants aux programmes d'étude à l'étranger sur leur décision de continuer l'étude de langue au niveau universitaire, et ils ne conceptualisent pas la continuation d'étude langagière des apprenants dans le contexte de modèle d'investissement de Darwin et Norton (2015).

Il semble pertinent, ainsi, d'investiguer l'intersection de ces trois notions: les participants de programme d'études à l'étranger de niveau universitaire dans un programme île, l'investissement dans leur langue dirigé, et leur décision de

continuer ou abandonner l'étude de langue après être retournés aux universités d'origine aux E.U.. Dans l'analyse suivante, je vais investiguer cette question: comment est-ce que les étudiants universitaires et anciens participants d'un programme île en Suisse décrivent leur investissement en français et leurs raisons pour la continuation, ou abandon, de l'étude de la langue française?

### **Methodologie**

Les participants de cette étude ont été recrutés parmi un groupe d'étudiants qui ont participé dans le programme d'étude à l'étranger d'UOP en Suisse pour l'année scolaire de 2022/2023. J'ai choisi de me concentrer sur ce groupe parce que j'étais aussi une participante de ce programme et j'ai dû avoir connaissance privilégiée des expériences des étudiants dans ce programme.

Après avoir reçu l'acceptation de recherches des sujets humains du *Institutional Review Board* d'UOP, j'ai contacté les participants via le WhatsApp group du cohorte pour participer volontairement à l'étude. Cinq étudiants m'ont contactée en privé pour planifier un entretien individuel. Les participants ont été interviewés et enregistrés, chacun pour environ 30 minutes au café Starbucks au campus d'UOP. Je leur ai demandé de choisir un pseudonyme. Les participants ont été offert un café de Starbucks pour leur participation dans la recherche, mais ils ne l'ont pas tout accepté. Les questions semi-structurées posées dans l'interview en anglais, ont été inspirées des questions utilisées dans l'étude d' Edwards (2018) sur l'identité à l'étranger, qui peuvent être trouvées dans l'annexe. Quelques questions ont été prises directement d'Edwards (2018), et quelques-unes ont été modifiées pour susciter la conversation de la structure du programme île d'UOP. Les thèmes généraux des questions sont: l'histoire de l'apprentissage langagier, les expériences avec la langue française, les expériences à l'étranger, les sentiments de l'apprentissage au retour aux E.U..

L'enregistrement et les transcriptions des interviews sont gardés dans le compte Google Drive universitaire de l'auteur, protégé par un mot de passe. Après avoir transcrit les interviews utilisant l'application Notability, j'ai codifié les données selon une analyse thématique de données qualitatives avec une approche inductive, qui identifie les thèmes communs dans les données pour ensuite les définir explicitement (Caulfield, 2019). Après la codification, il y avait quatre catégories visibles qui sont similaires dans les cinq interviews: l'influence du type de modèle sur le choix d'étudier à l'étranger, les raisons explicites pour l'étude de la langue française supplémentaire ou abandonnée, les charges de cours et pressions académiques et finalement l'insécurité linguistique (Bourdieu & Thompson, 2001).

Après une application à la question de recherche essentielle, les quatre catégories ont été condensées aux trois catégories qui correspondent le plus explicitement à la présente question de recherche: l'influence du modèle

d'étudier à l'étranger, les raisons explicites pour l'étude de la langue française supplémentaire ou terminer et les charges de cours et pressions académiques. La catégorie finale, l'insécurité linguistique (Bourdieu & Thompson, 2001), diffère des autres catégories parce que les participants n'ont pas explicitement identifiée l'insécurité linguistique comme facteurs déterminant dans la continuation ou l'abandon d'étude langagière. Elle a été mentionnée en passant pendant les interviews lorsqu'on parlait de la langue française en général. Pour le texte présent, seulement les raisons explicitement déclarées seront examinées. Finalement, quand les catégories ont été identifiées, des citations individuelles de chaque participant qui illustrent chaque catégorie ont été sélectionnées pour l'analyse.

Pour être capable de mieux comprendre les remarques des participants, voici les courtes biographies de chaque étudiant en relation à son expérience à l'université (avec l'information identifiant supprimée):

- John: étudiant de troisième année, étudié pendant pour l'année scolaire en Suisse, spécialisation de religion, deux années d'expérience en français dans un contexte universitaire. John a choisi de continuer avec l'étude de la langue française avec le deuxième cours intermédiaire de français, non-obligatoire (le cours de connexion pour commencer les cours de division supérieure), prévoit de suivre encore plus de cours.
- Margot: étudiante de troisième année, étudiée pendant l'année scolaire en Suisse, spécialisation de communications intégrées de marketing et un mineur en art, cinq années d'expérience en français et deux dans un contexte universitaire. Margot n'a pas continué ses études françaises après l'obligation de l'éducation générale de l'université.
- Naomi: étudiante de troisième année, étudiée pendant un semestre en Suisse, spécialisation de communications, une année d'expérience en français dans un contexte universitaire. Naomi n'a pas continué ses études françaises après l'obligation de l'éducation générale de l'université.
- Gabriella: étudiante de troisième année, étudiée pendant l'année scolaire en Suisse, spécialisation de comptabilité, une année et un mois d'expérience en français dans un contexte universitaire. Gabriella n'a pas continué ses études françaises après l'obligation de l'éducation générale de l'université.
- Paul: étudiant de troisième année, étudié pendant l'année scolaire en Suisse, spécialisation en finance, six années d'expérience en français et deux dans un contexte universitaire. Paul n'a pas continué avec ses études françaises après l'obligation de l'éducation générale de l'université.



### Analyse

Les trois catégories suivantes- l'influence du modèle d'étudier à l'étranger, les raisons explicites pour l'étude de la langue française supplémentaire ou terminée, et les charges de cours et pressions académiques- étaient les thèmes les plus notables générés dans les remarques de chaque interview. Les remarques des participants ont été soigneusement sélectionnées sur le ton général de chacune des interviews des étudiants en relation aux trois catégories. Chacune des remarques est suivie par une analyse; et, à la fin de chaque segment, il y a un résumé des thèmes dans les réponses des participants.

#### *Influence du modèle d'étudier à l'étranger*

Les commentaires de cette catégorie sont les réponses à la question suivante: "la langue était-elle un facteur dans votre décision d'étudier à l'étranger, et à quel point?" Leurs réponses reflètent non seulement leur relation envers l'apprentissage langagier et leurs raisons dominantes d'étudier à l'étranger, mais aussi l'influence particulière du programme île dans leur décision d'étudier dans un pays étranger.

*John:*

- (1) "My interest in language was more than the average student. With that being said I was excited to learn any language"

Comme John était le seul étudiant qui a choisi de continuer ses études de français après les trois cours obligatoires, il est important de noter le ton personnel de son enthousiasme pour l'apprentissage langagier en général. Il est aussi pertinent au fait que la langue française en particulier n'était pas un facteur dans son désir d'étudier à l'étranger, comme il aurait étudié n'importe quelle langue nécessaire basée sur son site étranger assigné.

- (2) "But what is the mission of [Orange Pacific University]'s study abroad, I think it goes back to that it's like building like your program"

En discutant les buts du programme île, John sent que le programme a moins à faire avec l'apprentissage d'une langue, mais plus concernée avec le développement du programme en termes de dynamique de groupe. Disant, il envisage de construire une cohorte d'étudiants très liés par le modèle unique à UOP qui est centré à la communauté du programme. Similairement à John, Naomi a répondu:

*Naomi:*

- (3) "I never thought about the language requirement...the place where God wants me to be, and then I'll learn the language that I have to because I have always wanted to know multiple languages, so I was very open to learning whatever I needed to learn in order to get where I wanted to be"

Encore, l'importance de cet extrait est dû à son indication que la langue dans le contexte du programme île n'est pas un facteur pour Naomi, comme elle était prête à apprendre n'importe quelle langue basée dans son placement dans un

programme, duquel elle n'avait aussi aucune préférence. Elle continue à expliquer:

- (4) “[Orange Pacific University]'s model of abroad is what made me choose UOP, as opposed to other universities, because I didn't just want to go travel... but I wanted to travel with people who like, I knew I would know longer than that semester”

Naomi disait que sa décision d'étudier à l'étranger lié aux connexions et aux amitiés qu'elle aurait inévitablement formé dans le programme, serait une extension d'UOP. La partie langagière d'étudier à l'étranger n'avait aucune indice sur son attraction ultime à l'université, et non plus le programme d'étude à l'étranger, contrairement à l'aspect du communauté édifiant.

- (5) “I think learning French with other people who are learning it was helpful because we were in the same boat... we were all trying our best, like encouraging each other. We were all trying our best to encourage each other to learn the language which was helpful.”

Spécifiquement dans le curriculum d'UOP, les étudiants vont tous prendre un cours de français ensemble des facultés d'UOP. Ce commentaire fait en référence à ce système, spécifié au format du programme île, où la majorité des étudiants ont une connaissance limitée de la langue étrangère de leur pays d'accueil, et ils l'apprennent ensemble. Avec surprise, ce commentaire démontre l'opinion de Naomi que pendant que quelques-uns supposent qu'un environnement des cours anglophone pourrait possiblement empêcher l'acquisition d'une nouvelle langue, elle se sent qu'il évoque l'opposé. Elle se sentait encouragée par ses camarades qui ont le même niveau d'expérience. En parlant de niveau d'expérience avec une langue, Gabriella soulignait sa connaissance limitée d'une langue étrangère en disant:

*Gabriella:*

- (6) “I didn't want to be in [the Latin American program] and be in a homestay where it was forced to speak Spanish, I was still really afraid about having conversations with like local, like, native people”

Gabriella sentait que dans le modèle île elle avait l'occasion de sentir confortable avec sa situation de logement, contrairement au modèle du séjour en famille d'accueil du programme en Amérique du Sud à UOP. Cet aspect de confort l'a forcée de choisir, comme ces trois programmes préférés, beaucoup de programmes qui n'intègrent pas cet élément où elle n'avait pas besoin de sentir la pression langagière. Ce commentaire fait référence aussi à la croyance de ne pas avoir besoin d'étudier une langue étrangère pour réussir dans le contexte du programme île, comme les étudiants apprennent avec leurs camarades en anglais.

- (7) “I put [England program] first because I didn't want to take a language”

En décidant à quel programme de postuler, Gabriella a pris la langue en considération, par contre pas par désir mais plutôt une hésitation d'incorporer une nouvelle langue dans son expérience à l'étranger.

- (8) “Well I think that the language requirement on [Orange Pacific]’s campus, is it necessarily something people want to do? No, no one’s excited about the languages. No one really wanted to sit down and learn a language”

Gabriella sentait que ce sentiment de résistance à apprendre une nouvelle langue s'applique aux totalités, ou à la majorité d'étudiants à UOP. Les programmes du modèle île permettent aux étudiants de compléter l'obligation langagière de l'université, sans avoir besoin de vraiment considérer leur *vouloir* d'apprendre une langue étrangère parce que c'est une nécessité d'étudier à l'étranger. Selon les commentaires de Gabriella, cette culture de programme île crée un dialogue et un récit d'insatisfaction avec l'apprentissage de langue.

- (9) “[Homestay Latin America program] most people don’t want to do just because it just seems so difficult and isolating and hard even though that's the way to learn a language”

Même si Gabriella reconnaît ici qu'elle croit qu'un modèle de séjour en famille d'accueil encourage l'amélioration et la réussite de langue, elle est découragée de ce système par peur de l'isolation dans l'apprentissage langagier. L'expérience de Margot avec la langue a influencé son choix aussi:

*Margot:*

- (10) “Well, I’ve already taken French and so I don’t have to switch to trying to learn a different language. And so that was like part of the reason why I put Switzerland first, and then the other was just like the location, like being able to travel easily”

Margot utilise la convenance de la langue dans son processus de choisir de participer à l'étude à l'étranger, mais est aussi influencée par la site de son programme. Ceci semble être une réflexion de son commentaire en dessous, comme elle avait l'intention d'étudier à l'étranger peu importe le modèle.

- (11) “the more traditional model where it’s like go live with a host family and then like take classes at a local university or whatever like that would have been equally kind of like desirable”

Encore une fois, Margot avait une attitude généralement acceptable envers tous les modèles. Elle n'a pas fait de commentaires qui reflètent une influence particulière du modèle ou de langue, comme elle était premièrement concernée avec les opportunités de voyage. Avec le thème de voyage, Paul a déclaré:

- (12) “Honestly, I chose abroad based on like just more so passion, and, it’s like, I love the mountains”

Similairement à Margot, Paul n'a pas considéré la langue dans sa décision d'étudier à l'étranger comme il désirait un site en particulier et l'accès au voyage.

### ***Influence du modèle d'étudier à l'étranger: résumé***

Cette partie d'interviews souligne le rôle formatif dont les conceptions envers l'apprentissage langagier et les attributs particuliers du programme île jouent dans la décision des étudiants dans *s' ils* vont étudier à l'étranger, et *où*. Selon les données en haut, il est clair qu'un programme île dans lequel l'étudiant a l'opportunité de voyager à l'étranger par leur accès à un environnement anglophone joue un rôle significatif dans leur décision, comme Naomi, Gabrielle et Paul. De plus, la communauté unique créée par un programme île est un facteur guidant pour beaucoup des étudiants comme John, Naomi et Gabriella. En tout, ces éléments prennent compte de l'approche des langues dans une université qui fonctionne avec un programme île.

### ***Les raisons explicites pour l'étude de la langue française supplémentaire ou terminer***

La partie suivante est une compilation des réponses à la question: "pourquoi avez-vous décidé de continuer, ou de ne pas continuer, avec le français?" John décrit son choix compliqué en disant:

*John:*

(13) "So, like, the initial draw was like, okay, great like I'm studying abroad, I can learn French. And then my professor abroad really was very impactful for me. And that, I think, connection I was like okay if she believes in me, then like I can believe in myself, and that's why I'm in past the GE requirement"

Avant ce commentaire, John parlait de comment il a décidé initialement qu'il voulait apprendre le mandarin pour participer dans un programme en Chine. Quand il n'avait plus l'occasion de choisir ce programme, il postulait au programme en Suisse. Après son acceptation, il savait qu'il devrait apprendre le français. Enfin, il sentait encouragé dans la langue par son professeur, qui encourage le désir pour l'étude supplémentaire.

(14) "I would like to pursue some sort of Fulbright or like Peace Corps opportunity...and honestly just a personal desire to learn a language... learning a language is a personal desire, but also when its coupled with the fact that it may affect my career, it makes the desire even stronger"

Pendant que John élaborait ce qu'il compte à faire avec son étude de langue, il commence avec l'idée de sa carrière et comment ça l'aidera dans ses projets. Ceci reflète l'une des catégories d'investissement de Darwin et Norton (2015), dans laquelle une raison d'étudier les langues et beaucoup liées aux avantages économiques ou capitals que quelqu'un peut recevoir en sachant une langue, dans ce cas le français (Marshall & Bokhorst-Heng, 2020). Naomi disait différemment:

*Naomi:*

- (15) “If I had the opportunity to take French classes on my schedule, I’m not sure I would have taken them or not because I do really enjoy my major... I don’t see myself using French outside of an academic setting”

Le modèle d’investissement de Darvin et Norton est reflété dans la réponse de Naomi, comme elle ne voit pas l’avantage dans sa carrière de poursuivre le français (Darvin & Norton, 2015). En fait, elle voit la langue seulement dans un contexte académique, restant dans les paramètres de l’université. En choisissant de ne pas continuer avec la langue, Gabriella disait:

- (16) “I honestly have no time in my schedule”

Sa réponse a l’air d’être très courte, mais elle est représentative d’une discussion entière au sujet des restrictions académiques reliées à l’apprentissage langagier à UOP, ce qui va être discuté dans la prochaine partie de l’analyse. Margot avait une réponse plus nuancée:

*Margot:*

- (17) “I just think it’s like a good skill to have to know like how to speak another language and also...like job wise like being able to communicate with people or translate things like is so helpful especially like in doing work internationally which is like something I want to do”

Encore, similairement à l’investissement de John, l’investissement le plus important pour Margot (Dervin & Norton, 2015) est orienté vers le capital économique comme elle imagine que le français sera utile pendant sa carrière. Par contre, comme ça va être discuté en dessous, elle n’a pas pu continuer avec son étude du Français pour des raisons académiques, même avec le désir de l’utiliser plus tard dans sa vie. Paul avait un raisonnement similaire:

*Paul:*

- (18) “I think that there is a use for it, I mean that’s why I kind of was really adamant about staying on Duolingo...like it is very useful in any regard you know, even if I wouldn’t use it in my own business field, more just like personal life... I just simply don’t have the time”

Dans le même ton que Margot, Paul est au courant des utilisations importantes du français comme langue secondaire, mais il a des restrictions académiques qui l’empêchent de continuer l’apprentissage. Il est aussi important de noter son commentaire sur comment il n’utiliserait pas le français dans son travail d’entreprise personnel, comme il révèle l’association immédiate d’une langue secondaire avec le profit capital (Darvin & Norton, 2015).

***Les raisons explicites pour l’étude de la langue française supplémentaire ou terminer: résumé***

Contrairement aux croyances populaires, l’examen des raisons explicites pour ces étudiants de choisir la continuation ou l’abandon de leurs études françaises révèle une tendance vers l’intérêt général, contrecarré par les obligations académiques comme ceux dont parlaient Margot, Paul et Gabriella. Il y a aussi un

thème intéressant de capital économique dans leur investissement (Darvin & Norton, 2015) en français, souligné par chaque participant. Chacun d'entre eux a parlé, spontanément, de l'utilisation du français dans leurs carrières après la remise de diplôme, qui nous fait poser la question de comment cette considération est devenue au premier plan dans la tête de ces étudiants. En tout, il semble que leurs raisons pour, soit la continuation, ou soit l'abandon, de la langue sont simplement logistiques pour ce groupe, et ils n'ont aucune indice sur leurs relations relativement positives avec la langue française. Pour John, qui a continué, il est unique dans sa passion pour la langue, ce qui est complémentaire avec ses raisons économiques pour la continuation.

### ***Les charges de cours et pressions académiques***

La partie finale de l'analyse n'est pas associée à une question en particulier, comme le sujet était évoqué librement par chaque étudiant. À un point ou un autre, chaque participant retourne à l'idée de charges de cours et aux pressions académiques relater à l'étude de français. John a commencé avec des sentiments d'hésitations:

*John:*

(19) "I don't know if I'm ready for this, but it's too late for me to drop and I wasn't going to drop...and so I was like all right, well, I'm going to push through and challenge myself"

En référence à la continuation de ses études de français plus que l'obligation d'éducation générale à UOP après son retour aux E.U., John fait l'allusion à des hésitations dans sa décision. Enfin, la pression de ne pas être capable de changer son plan de cours en arrêtant le français était la raison pour laquelle il continuait, même après son doute, avant de suivre la prochaine cours de français dans la séquence. Les sentiments de pression académique deviennent spécialement clairs avec Naomi:

(20) "In college you, like, need to do well in your classes"

Ce commentaire était fait en référence au fait que la nécessité de réussir dans les cours à l'université empêche Naomi de vouloir étudier plus de français, parce qu'elle pense qu'apprendre des langues n'est pas un sujet dans lequel elle est forte. Elle sentait la demande d'avoir du succès académique, ce qui ne permet pas beaucoup de risque dans ses cours, qui inclut son étude plus profonde du français.

(21) "The reason I did not continue with French past my language requirement is because I changed my major from journalism to communications my sophomore year...I am just behind on classes that I don't have room for any extracurriculars"

En plus de son hésitation générale de l'apprentissage langagier, Naomi n'était même pas capable de choisir si elle voulait continuer avec la langue ou pas, à cause d'une charge de travail écrasante qui empêche des cours "extras" pour qu'elle puisse finir ses études en quatre années. Il est aussi important de noter sa

référence aux cours supplémentaires en discutant le français, comme elle sent au même temps du pression académique de réussir dans ses cours de langue, mais aussi ne considère pas ses cours équivalents avec ses cours de spécialisation. Gabriella parlait aussi de cours “extras”:

*Gabriella:*

(22) “Unfortunately with my credit requirements for my major I don’t get to choose one extra class unless I want to take summer classes.”

Pour la même raison que celle de Naomi, Gabriella n'avait pas l'occasion de continuer ses études de français simplement à cause de ses charges de cours.

(23) “I think also I would have wanted to continue with a French class for no grade. I think the lack of pressure in my abroad experience learning French was really nice but I know that here [Orange Pacific University’s main campus] I would be once again pressured to have a grade and I feel like just being back on campus I’d feel more pressured with grades”

Gabriella s'appuie sur un sujet pertinent: le désir opposé d'apprendre une nouvelle langue, mais en même temps réussir académiquement. Dans le contexte du système de notes américain, il y a une certaine pression de recevoir une moyenne générale (GPA) qui permet des opportunités après la remise de diplôme, comme l'école supérieure. Par contre, avec des étudiants qui ne sont pas sûrs de leurs capacités en apprenant une langue, ceci crée un environnement scolaire intimidant, qui dissuade leur choix d'études supplémentaires dans la langue, tout comme le cas de Gabriella. Margot exprimait un sentiment similaire:

*Margot:*

(24) “I feel like it’s definitely class-load. I added so many first semester freshman year I changed my major...I feel like if I had the flexibility it would definitely be something I would consider”

Lorsqu'elle a été demandé si elle continuerait avec le français si elle avait plus de flexibilité dans ses cours, Margot a répondu clairement que c'était exactement la raison pour laquelle elle ne continue pas ses études au niveau universitaire en français.

(25) “There’s like the pressure of doing well in like the class, I’m like well I don’t want this to tank my GPA so like to an extent I’m just gonna do what I need to do to get an A”

Faisant écho aux propos de Gabriella, Margot parlait des pressions de recevoir une note très haute dans ses cours, ce qui est l'explication de comment elle s'approche des cours de langues. Encore une fois, similairement à Naomi et Margot, Paul disait:

*Paul:*

(26) “If I had more room in my classes I would have enjoyed taking another French class, but yeah I have an issue with the GE (general education) system and [Orange Pacific University] because like I wish I

would have been able to have more freedom to take like another level of French but I just can't"

Paul a exprimé le même désir d'apprendre le français, sans la capacité logistique de ses charges de cours académique.

(27) "100%... I've taken French for so long, and I don't know anything because I just stopped"

Cette citation est spécialement indispensable dans le thème du segment. Quand Paul a demandé s'il continuerait avec le français avec plus d'espace dans ses cours, il a immédiatement répondu avec le propos en (27) en toute confiance. Ses sentiments reflètent son regret de ne pas avoir eu la chance de continuer dans la langue à cause de ses charges de cours extraordinaires.

### ***Les charges de cours et pressions académiques: résumé***

Selon les commentaires des étudiants de ce segment, il semble que les charges de cours académiques et le concerne pour la moyenne générale (GPA en anglais) sont les raisons marquantes pour les inhabilités de continuer avec les études de français. N'importe quel investissement dans la langue française, leurs spécialisations différentes, ou même leurs niveaux de confiance dans la langue, les charges de cours et les notes sont les dénominateurs communs dans les raisons pour lesquelles ils n'ont pas choisi de continuer (et même dans la continuation pour John) dans ce domaine d'étude. Pendant le processus d'interviews, il y avait aussi un ton général concerné pour la réussite académique: les étudiants étaient concernés que s'ils continuaient avec les études de français, ça pourrait négativement affecter leurs notes, et par conséquence, limiter leurs opportunités pour des études supérieures après leurs diplômes de premier cycle.

## **Discussion**

Dans cette étude, j'ai répondu à la question suivante: comment est-ce que les étudiants de niveau universitaire et anciens participants d'un programme île décrivent leur investissement en français et leurs raisons pour la continuation ou l'abandon de l'étude de la langue française? L'analyse a révélé des raisons communes évoquées par tous les participants qui ont choisi de ne pas continuer avec leurs études de français dans le programme île, qui nous donne trois catégories: l'influence du modèle d'étudier à l'étranger, les raisons explicites pour une étude de la langue française supplémentaire ou terminer, et les charges de cours et pressions académiques.

Pour mieux comprendre la connexion entre ces trois catégories, le programme île à UOP donne l'habilité à ces étudiants de voyager à l'étranger pour un semestre ou une année, compte non tenu de leurs expériences avec une langue ou leur spécialisation. Avec les cours enseignés en anglais par la faculté de UPO, le modèle emploie une transition harmonieuse pour les étudiants. Quelques-uns, comme Naomi, par exemple, sont attirés par ce modèle pour son potentiel de



développement communautaire avec leurs camarades par des voyages et expériences partagées. D'autres étudiants, comme Gabriella, voient ce type d'étude à l'étranger comme façon de voyager en éludant à l'obligation langagière ou les intérêts des autres modèles comme l'hybride ou l'immersion complète (Mohajeri & Dwyer, 2005). Ces deux qualités attirantes du programme île fonctionnent simultanément à créer une culture de réticence de l'apprentissage langagier même avant que les étudiants partent. Il y a un thème de discussion basé uniquement sur les avantages de voyages et les amitiés faites à l'étranger, en laissant la question de langue complètement hors du conversation. Avec cette attitude en tête avant le début de l'année à l'étranger, l'apprenant de langue est entaché par un ton négatif dans l'image de soi en ce qui concerne leur capacité langagière et apprentissage (Coffey & Street, 2008).

Les participants ont tous parlé positivement de leurs expériences à l'étranger en général, mais aussi en relation spécifiquement à l'apprentissage langagier. Ils ont tous mentionné, comme John, comment leur professeur de français était vraiment influent avec leur confiance dans la langue et leur désir de continuer, malgré l'environnement d'apprentissage anglophone. Par contre, chaque étudiant qui n'a pas continué avec leurs études de français, Naomi, Margot, Paul et Gabriella ont tous mentionné le fait qu'avec leurs vastes charges de cours dans les obligations d'éducation générale et dans leurs spécialisations, ils n'avaient pas beaucoup de choix dans le sujet, même s'ils le désiraient. Les politiques académiques sont souvent la source d'immobilité dans les plans académiques des étudiants des petites universités d'arts libéraux, comme UOP (Morgan & Thompson, 2023). Ceci présente un obstacle clair dans les programmes îles, et les autres modèles d'étrangers, à travers beaucoup d'universités.

Les participants de cette étude ont souvent commenté sur leur utilisation de la langue française perçue après leur temps à l'université. Chacun, dans leur façon unique, a fait des remarques sur comment ils pourraient utiliser la langue à quel point futur dans leurs carrières professionnelles en déterminant la viabilité et légitimité de la continuation de l'étude langagière. Si les étudiants avaient dessiné leurs investissements dans l'apprentissage des langues selon le modèle d'investissement de Darwin et Norton (2015), l'investissement motivé par le capital économique aurait pris première préséance pour la majorité des participants. Paul, Naomi, Gabrielle et John ont placé cette idée en haut de tout le reste du raisonnement de comment ils imaginent l'utilité de la langue dans leurs vies. Margot l'en a tenu compte dans sa décision, en voyant aussi le capital culturel dans l'apprentissage langagier. L'élément de l'isolation du programme île, comme mentionné par Gabriella, peut-être une raison de pourquoi le capital économique dirige les décisions des participations dans la continuation de français, comme ils n'en ont pas besoin pour l'éducation ou l'établissement des relations hors de leurs communautés universitaires. Ces thèmes sont presque

inversement représentés dans l'expérience à l'étranger d'Alice (Kinging, 2004), comme quand elle était forcée de s'engager avec la communauté locale en France, elle était encouragée dans son acquisition de langue. Par contre, encore une fois, les programmes îles ne promeuvent pas la nécessité de trouver une communauté locale, annulant la nécessité d'utilisation de langue.

John, le seul étudiant qui a continué dans ces cours de français après les cours obligatoires, a fourni ses raisons comme baser sur une passion et un intérêt unique dans la langue, ainsi que la possibilité d'utiliser le français dans un contexte professionnel plus tard dans sa vie. Il met en relief aussi le rôle de l'encouragement de son professeur dans son trajet avec la langue, en l'identifiant comme facteur déterminant dans sa continuation. Les autres quatre étudiants qui n'ont pas continué sont le produit d'un environnement qui facilite des relations et accès aux voyages, à l'opposé de celui qui priorise l'étude langagière.

### **Conclusions**

L'analyse de cette étude démontre que pendant que ce programme île est le catalyseur de relations positives dans la communauté universitaire, et permet un grand nombre de participants de partager dans l'expérience, il ne cultive pas un environnement encourageant pour la passion de l'étude de langue. Lorsque cette recherche suppose que le programme île n'entrave ni dissuade pas les étudiants d'apprendre des langues étrangères, il ne désigne pas non plus la priorité à l'apprentissage langagier, influant les perceptions de soi des étudiants comme apprenants de langue, leur investissement langagier et finalement leurs désirs de continuer, ou de ne pas continuer, à parler la langue.

Comme avec toute recherche qualitative, il y a des limites à la généralisabilité des données. Les limitations particulières de cette étude incluent que je suis la seule chercheuse, auteur, et comme ancienne élève de ce programme île, mon interprétation peut être influencée par mes propres préjugés. Similairement, comme j'ai une relation personnelle avec chaque participant, il peut y avoir un conflit: peut-être les participants m'ont répondu de manière sélective à cause de notre relation, ou parce qu'ils ont appris que ce projet est pour mon projet de recherche finale (capstone) des études françaises. Par contre, je crois que les réponses des participants ont été francs, et plus probablement ils étaient plus honnêtes avec moi qu'avec la faculté d'UOP, par exemple. Des autres limitations peuvent inclure l'interview de Gabriella, comme elle paraît avoir un problème en général avec l'apprentissage d'une langue secondaire en tout. Pendant que ses commentaires sont importants et utiles, elle représente aussi une aversion particulière pour les langues qui va peut-être affecter les perspectives générales de cette étude. Finalement, le but de cette recherche était pour un projet culminant pour mon diplôme en spécialisation des études françaises, qui limite la longueur et la profondeur à un certain degré.

Dernièrement, il y a deux sujets de futures recherches qui ressortent de cette étude. Le premier est le concept de l'insécurité linguistique (Bourdieu & Thompson, 2001) vécue par les participants d'un programme île. Chacun a mentionné quelques commentaires par rapport aux insécurités qu'ils ressentent en lien avec l'apprentissage langagier en général et à parler le français. Ils décrivaient comment ils étaient souvent mis au défi d'apprendre une langue par nécessité pour les obligations de cours, mais se sentaient que ce n'est pas un de leurs talents. Une investigation de ce sujet peut indiquer le rôle indirect que l'insécurité linguistique joue dans la continuation d'études langagières au niveau universitaire, après que les étudiants retournent aux E.U. de leur programme à l'étranger. De plus, la raison pour laquelle chacun de ces étudiants parle de l'utilisation d'une deuxième langue dans leurs carrières est encore inconnue, et peut être appliquée au domaine plus large de l'étude langagière dans les programmes îles. Les deux sujets peuvent même provoquer une investigation plus élargie dans les facteurs indirects qui influencent l'investissement (Darvin & Norton, 2015) dans l'apprentissage langagier après avoir étudié dans un programme d'études à l'étranger du modèle île.

## Sources

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (Cambridge Studies in Social and Cultural Anthropology) (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511812507
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. F. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–58). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Thompson, J. B. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Seuil.
- Coffey, S., & Street, B. (2008, August 28). *Narrative and identity in the "Language Learning Project"*. Wiley Online Library. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4781.2008.00757.x>
- Caulfield, J. (2019, September 6). *How to do thematic analysis: Step-by-step guide & examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/thematic-analysis/>
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. doi:10.1017/S0267190514000191
- Edwards, Laura, "A Critical Interpretation of Study Abroad, Participant Identity, and Second Language Learning" (2018). Theses and Dissertations. 947. <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/947>
- Farley, B., Orellana, M., & Davis, Dr. S. (n.d.). *International programs*. International Programs | Pepperdine University | Seaver College. <https://seaver.pepperdine.edu/academics/international-programs/>
- Hanouille, L., & Leuner, P. (2001, January 1). *Island programs: Myths and realities in international education*. World Education News + Reviews. <https://wenr.wes.org/2001/01/ewenr-jan-feb-2001-feature>
- Kinginger, C. (2004). 7. Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and Identity Reconstruction. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Ed.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (pp. 219-242).

- Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781853596483-010>
- Kroskrity, Paul. (2010). Language ideologies: Evolving perspectives. *Society and Language Use*. 192-211. 10.1075/hoph.7.13kro.
- Maharaja, G. (2009). An "Island" Study Abroad Program and Its Impact on the Intercultural Sensitivity and Cross-Cultural Adaptability of Its Participants: Perspectives from a Research Intensive University (Doctoral dissertation, Duquesne University). Retrieved from <https://dsc.duq.edu/etd/855>
- Mohajeri Norris, E., & Dwyer, M. M. (2005). Testing assumptions: The impact of two study abroad program models. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11(1), 121–142.  
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v11i1.154>
- Morgan, W. J., & Thompson, A. S. (2023). “My Friend Travis Says...”: A look at enrollment trends in language classes in the United States. *Foreign Language Annals*, 56, 259–279. <https://doi.org/10.1111/flan.12683>
- Marshall, K.L. and Bokhorst–Heng, W.D. (2020), Canadian Immersion Students’ Investment in French. *The Modern Language Journal*, 104: 601–617.  
<https://doi.org/10.1111/modl.12663>
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596483>

### **Annexe**

Questions utilisées pendant les interviews:

1. How many languages do you speak, and what level would you assign to yourself in that language?
2. What kind of primary and secondary schools did you attend, tell me about your educational background and did this include any modern language instruction?
3. Tell me about your background in learning languages or learning French specifically before Orange Pacific University.
4. What was your experience with the French language before abroad and Orange Pacific University, if any?
5. Was language a factor in your decision to study abroad, how much of a factor?
6. How would you describe your ability in French before going abroad?  
Ex. Do you think it was different in reading and writing than in speaking and understanding?
7. How would you describe your French ability while abroad?
8. How would you describe your French ability after abroad?
9. What aspect of your abroad experience most contributed to your language development ?
10. What aspect of your abroad experience least contributed to your language development?
11. How do you feel that spending time with or living with English speakers affected your ability to learn French?
12. Did you have any objectives or expectations for your abroad experience, and if so what were they?
13. Why did you choose to continue/not continue with French?
14. How would you describe your identity as a French speaker?
15. How do you envision using French in your lifetime, if at all?
16. Is there anything else you would like to add?