

Exploration des questions identitaires des étudiantes et étudiants immigrants
francophones de l'Afrique à l'Université de Saint-Boniface :
« C'est comme ça, je suis en construction. »

Par

Kristopher Noseworthy

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université du Manitoba pour
satisfaire partiellement aux exigences du grade de

MAITRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation

Université de Saint-Boniface

Université du Manitoba

Winnipeg

Copyright © 2016 par Kristopher Noseworthy

Résumé

L'immigration francophone récente au Manitoba présente des enjeux complexes pour la société manitobaine, et plus particulièrement la société franco-manitobaine. Environ 5 % de la population francophone au Manitoba ne sont pas nés au Canada et la proportion d'étudiants immigrants à l'Université de Saint-Boniface (USB) est presque le double de ceci. Cette recherche explore comment les étudiants immigrants d'origines africaines vivent leur acculturation et l'effet de cette dernière sur leur identité dans le contexte postsecondaire de l'USB. Orientée par une lentille de l'intersectionnalité (Crenshaw (1989, 1991), l'approche méthodologique était qualitative et ethnographique. Les résultats de cette étude offrent un aperçu des perspectives des participantes et participants immigrants africains afin de comprendre leurs expériences de racisme, de sexisme, de défis sociaux et d'évolution identitaire hybride. À la lumière de ces résultats, des recommandations d'accueil et d'intégration des immigrants africains au niveau universitaire sont offertes.

Mots-clés : Immigrants africains, acculturation, intégration universitaire, identité culturelle et linguistique

Abstract

Recent francophone immigration to Manitoba presents complex issues for the province, and specifically for the Franco-Manitoban linguistic minority. Around 5% of the Francophones in Manitoba were not born in Canada and the proportion of immigrant students at Université de Saint-Boniface (USB) is almost double that number. This research explores how African immigrant students live their acculturation and its effects on their identity in a postsecondary context. Using the critical lens of intersectional theory (Crenshaw, 1989, 1991), the methodological approach was qualitative and ethnographic. The results of this study offer insights into the perspectives of its African immigrant participants in order to better understand their experiences of racism, sexism, social difficulties and the evolution of a hybrid identity. In the light of these results, recommendations on welcoming and integrating these African immigrants to university have been made.

Key words: African immigrants, acculturation, post-secondary integration, linguistic and cultural identity

Remerciements

J'aimerais commencer mes remerciements en reconnaissant l'appui précieux de la D^{re} Krystyna Baranowski. Grâce à sa direction éclairée et à ses mots d'encouragement, j'ai pu réaliser ce projet. Dès le début de notre collaboration, j'ai senti son soutien moral et intellectuel de sa part pour lequel je lui serai toujours reconnaissant. J'ai également eu la chance d'avoir le comité de rêves. Je remercie la D^{re} Nathalie Piquemal pour son souci de détail et ses observations réfléchies. Enfin, je remercie la D^{re} Clea Schmidt pour son enthousiasme pour ce projet et ses commentaires nuancés.

J'aimerais aussi remercier Gisèle Barnabé, Christine Mahé-Napastiuk et Aileen Clark pour leur confiance en moi et leur soutien constant.

Merci à la D^{re} Sara Kreindler, une amie précieuse depuis plus de vingt ans et une personne toujours prête à mettre la main à la pâte. Également, merci à Sylvie Berthelot-Dilk, la première personne que j'ai rencontrée à l'Université de Saint-Boniface et quelqu'un qui a eu une influence majeure sur mon cheminement académique en raison de son ouverture d'esprit et de sa générosité.

Avant tout, je reconnais l'appui précieux de ma conjointe, Suzanne. Je n'ai pas les mots pour exprimer l'importance de son encouragement et de son appui pendant ce si long processus. Sans elle, ce projet n'aurait jamais abouti. Et oui, maintenant, je vais enlever l'ordinateur portable de la table de cuisine et le ranger à sa place.

À ma fille, tu es une de mes motivations principales pour cette recherche. Tout le temps que j'ai passé devant l'ordinateur avait comme objectif la création d'une société plus juste pour toi. Merci de ta patience et de ta joie de vivre, des qualités qui m'ont énormément aidé.

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Remerciements.....	iv
Liste de figures et de tableaux	ix
Chapitre 1.....	1
1.1 Introduction et problématique	1
1.2 Objectifs de ma recherche	2
1.3 Importance de l'étude.....	3
1.4 Questions de recherche.....	3
1.5 Mon contexte.....	4
1.6 Positionnement par rapport à la communauté franco-manitobaine.....	6
1.7 Conclusion.....	7
Chapitre 2.....	9
2.1 Recension des écrits	9
2.2 Les minorités triples	9
2.3 Rôle des établissements postsecondaires dans l'intégration	13
2.4 Hybridation identitaire chez les étudiants immigrants et les étudiantes immigrantes.....	15
2.5 Culture et acculturation	17
2.6 Études sur la scolarité primaire et secondaire	20
2.7 Accès à l'enseignement postsecondaire	21
2.8 Formation de l'identité et des communautés de l'imagination	22
2.9 Race et identité	23
2.10 Intégration sociale au Manitoba	25
2.11 Sommaire.....	28
Chapitre 3.....	30
3.1 Cadre théorique et méthodologie.....	30
3.2 Introduction :	30
3.3 La recherche qualitative	31
3.4 Ethnographie : sa perspective et ses limites	32

3.5	Approche critique en ethnographie	34
3.6	Positionnement épistémologique : L'intersectionnalité	35
3.7	L'image : un outil complémentaire	38
3.7	Mon positionnement et l'autoréflexivité	40
3.8	Orientation épistémologique	41
3.9	Participants	42
3.10	Collecte de données.....	44
3.10.1	Observation	45
3.10.2	Entrevues	45
3.10.3	Mon carnet de bord.....	47
3.10.4	Réflexions des participants.....	48
3.11	Analyse	49
3.12	Interprétation de données	50
3.13	Processus de codage	51
3.13.1	Double codage	53
3.14	Éthique.....	53
3.15	Limites du projet	54
3.16	Sommaire.....	55
Chapitre 4	56
4.1	Résultats et Interprétation.....	56
4.2	Objectif de la recherche.....	56
4.3	Description des participants et participantes	56
4.4	Résultats	58
4.5	Thèmes majeurs.....	58
4.6	Phénomène de l'immigration.....	59
4.6.1	Recherche de sécurité	59
4.6.2	Poursuite d'une meilleure vie	63
4.6.3	Effets de l'immigration sur la famille.....	65
4.7	Acculturation : inclusion et exclusion	66
4.7.1	Définition de ce qui constitue un Franco-Manitobain	66
4.7.2	Tensions – Participants et Franco-Manitobains.....	71

4.7.3 Tensions– Participants et autres immigrants	75
4.7.4 Surmonter les défis d’intégration.....	77
4.7.5 Adaptation culturelle : inclusion et exclusion	78
4.7.5.1 Conséquences positives d’acculturation – inclusion	78
4.7.5.2 Conséquences négatives d’acculturation – exclusion.....	82
4.7.6 Communauté locale d’immigrants.....	84
4.7.7 Déclarations identitaires	87
4.7.7.1 Vous appartenez à quel groupe?	87
4.7.7.2 Citoyen ou citoyenne du monde	88
4.7.8 Victimes de racisme.....	90
4.7.9 Enjeux du plurilinguisme.....	92
4.7.10 Dominance de l’anglais	93
4.7.11 Valeurs	95
4.7.11.1 Vie religieuse dans une société laïque	96
4.7.11.2 Ambitions postsecondaires	98
4.8 Choc de la vie universitaire	100
4.8.1 Défis académiques	100
4.8.2 Culture de cliques	104
4.8.3 Étudiants internationaux : une relation de dissonance culturelle.....	108
4.8.4 Suggestions d’appuis supplémentaires selon les participants.....	112
4.9 Discussion	114
4.9.1 Discussion ressortant des données de la 1 ^e question de recherche.	115
4.9.2 Discussion ressortant des données de la 2 ^e question de recherche	119
4.9.2.1 Axes d’oppression : le sexe	120
4.9.2.2 Les axes d’oppression : Le rôle du français et de l’anglais	121
4.9.3 Discussion ressortant des données de la 3 ^e question de recherche.	123
4.10 Corroborations et surprises de ma recherche.....	124
Chapitre 5.....	128
5.1 Conclusions	128
5.2 Résumé	128
5.3 Signification.....	129

5.4 Limites	130
5.5 Recommandations du chercheur	131
5.6 Futures recherches	134
Références	137
Annexe A : Questions d’entrevue	145
Annexe B : Approbation éthique	147
Annexe C : Lettre de confidentialité	148
Annexe D : Trousse pour le double codage	150
Annexe E : Réponses de D ^{re} Kreindler du double codage	158

Liste de figures et de tableaux

Figure 1 : Représentation des pressions des axes d'influence selon l'intersectionnalité	36
Figure 2 : Représentation du processus de codage	52
Figure 3 : Représentation des pressions des axes d'influence selon l'intersectionnalité	120
Tableau 1 : Proportion d'étudiants et d'étudiantes de l'USB ayant le statut de résident permanant ou résidente permanente	43
Tableau 2 : Caractéristiques des participants et des participantes	58
Tableau 3 : Tableau récapitulatif des thèmes.....	59
Tableau 4 : Tableau de l'auto-identification des participants et des participantes	87

Chapitre 1

1.1 Introduction et problématique

L'Université de Saint-Boniface (USB) est l'un des rares établissements d'enseignement postsecondaire francophones dans l'Ouest canadien. Elle a été établie afin d'offrir une formation universitaire et collégiale à la minorité linguistique francophone du Manitoba. En effet, quelque 50 000 Manitobains et Manitobaines ont le français comme langue maternelle, et, au cours des dernières années, ce nombre s'est maintenu grâce à l'immigration. Selon Statistique Canada (2006), environ 5 % de la population francophone au Manitoba ne sont pas nés au Canada, une proportion de la population francophone manitobaine qui est à la hausse. Au niveau national, entre 2006 et 2011, environ 145 700 immigrants et immigrantes sont venus d'Afrique, représentant environ 12,5 % des nouveaux arrivants pendant cette période. Le Manitoba reçoit environ 5 % des immigrants au pays (Statistique Canada, 2011). Pourtant, la capacité de la communauté franco-manitobaine d'intégrer ce groupe culturellement distinct commence à peine à être examinée (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Ka, 2007; Piquemal et Bolivar, 2011).

L'immigration francophone récente au Manitoba présente des enjeux complexes pour la société manitobaine, et plus particulièrement la société franco-manitobaine. Souvent, les immigrantes et immigrants africains récents ont quitté un pays en situation de guerre ou de tension politique. De plus, leur périple au Canada peut s'avérer dangereux et plein d'incertitudes. Les immigrants doivent faire face à une culture et à « un système de référence » (traduit de l'expression anglaise « *frame of reference* ») qui sont très différents de ceux qu'ils connaissent (Ogbu, 1995). En réalité, les immigrantes

et immigrants africains se voient obligés de se créer une nouvelle identité sans nécessairement comprendre le système de valeurs qui sous-tend leur nouvelle société d'accueil (Obiakor et Afoláyan, 2007, p. 267).

1.2 Objectifs de ma recherche

Cette recherche a exploré les enjeux identitaires des Africains et des Africaines francophones vivant au Manitoba et a ciblé les étudiantes et étudiants immigrants africains de l'Université de Saint-Boniface. Par la force de la situation dans laquelle ils se trouvent, ces étudiants immigrants s'intègrent à une communauté francophone longuement établie dans la province et ayant une identité clairement définie. La juxtaposition de la réalité minoritaire franco-manitobaine avec la réalité d'une immigrante ou d'un immigrant qui pourrait se trouver *racialisé*¹ crée ce que Gérin-Lajoie et Jacquet (2008, p. 31) et Piquemal et Bolivar (2011, p. 255) appellent une minorité triple. Les Africains et les Africaines font partie d'une minorité raciale, linguistique et culturelle au Manitoba, et ils cherchent à s'insérer dans une communauté qui est elle-même minoritaire. Sachant que le processus d'immigration déclenche une redéfinition identitaire (Kérisit, 1998, p. 87; Bouchamma, 2008, p. 109), j'ai exploré la complexité de cette évolution personnelle vécue par les immigrants africains au Manitoba qui s'inscrivent à l'Université de Saint-Boniface.

¹ Selon Barot et Bird (2001), dans son usage moderne, le terme « racialisation » provient du sociologue Michael Banon et est tiré de son livre *The Idea of Race* (1977). Il utilise l'expression pour signifier la tendance des Blancs à accorder des différences physiologiques à un système de classification raciale qui sert à renforcer les relations de pouvoir existantes (pp. 607-608).

1.3 Importance de l'étude

Le présent projet a examiné l'évolution identitaire des immigrantes et immigrants africains francophones étudiant à l'Université de Saint-Boniface. Malgré une augmentation importante de cette population, il n'y a pas de services spécifiquement destinés aux étudiants immigrants et aux étudiantes immigrantes. Par exemple, les étudiants immigrants peuvent y recevoir une petite bourse du gouvernement provincial quand ils suivent un cours d'anglais non crédité et ils ont accès aux autres services d'appui disponibles à la population générale de l'université. Selon Rooke (2006), une ouverture de la part de l'administration et du corps professoral à la diversité se fait sentir, mais les professeurs et les professeures de l'USB ne ressentaient pas le besoin d'augmenter leurs connaissances interculturelles face à cette clientèle (p. 51). En ce qui concerne cette recherche, les voix de ces immigrants et immigrantes occupent le cœur de ce projet (Creswell, 2003, p. 60).

Cette recherche a visé à apprendre des perspectives, et à comprendre le contexte des immigrants et des immigrantes et de leur négociation identitaire au Manitoba. De plus, elle fera partie de la conversation interculturelle qui se passe actuellement dans la communauté francophone canadienne et spécifiquement à l'Université. Elle pourra ainsi informer la direction et les intervenants et les intervenantes de l'USB en ce qui touche des décisions relatives à ce groupe d'étudiants. Quant aux aspects méthodologiques proposés, cette recherche pourra contribuer à l'étendue des connaissances sur la mondialisation et l'évolution de l'identité des immigrants et des immigrantes.

1.4 Questions de recherche

Les questions principales de ma recherche sont les suivantes :

1. Si l'on écoute les voix des immigrantes et des immigrants africains inscrits à l'Université de Boniface, comment négocient-ils leur évolution identitaire dans le nouveau contexte du milieu universitaire francophone au Manitoba?
2. Qu'est-ce que la lentille du cadre théorique de l'intersectionnalité révèle des défis personnels et socioculturels d'adhésion auxquels les immigrants font face, notamment l'adhésion à leur communauté d'origine et à celle de la communauté et de l'université? Parallèlement, quels sont les défis de l'établissement universitaire?
3. Quelles seront les recommandations ou suggestions qui permettraient de favoriser l'intégration des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants africains au sein de la communauté franco-manitobaine et de l'Université de Saint-Boniface?

1.5 Mon contexte

Je suis un homme blanc. Durant toute ma jeunesse, mes parents ont lutté pour nous positionner parmi la moyenne classe, mais leur manque de formation postsecondaire formelle rendait cela difficile pour eux. En conséquence, ils ont pris la décision de me mettre en immersion française à l'école dès la maternelle. Pour moi, parler en français à l'école était naturel. Cependant, mes expériences n'étaient pas sans défis.

À cause du déménagement fréquent de ma famille, mon éducation en français a souffert d'interruptions. Le réapprentissage d'une langue presque oubliée est difficile, d'autant plus que mon expérience à ma nouvelle école d'immersion dans une petite communauté franco-manitobaine ne s'est pas faite sans heurts. Ma première journée d'école tombait le 31 octobre, jour où l'on fêtait l'Halloween. En raison du déménagement, je n'avais pas de costume, mais j'ai été forcé de participer au défilé de

costumes malgré cela. Il me semblait que le ton pour les trois prochaines années était établi. De plus, j'avais l'impression que tous mes camarades de classe étaient parentés d'une façon ou d'une autre. Par exemple, lors de cette même journée, je me suis disputé avec une fille plus jeune que moi pour voir qui avait le droit d'utiliser la balançoire. Cinq minutes plus tard, son cousin, un garçon de ma classe, est venu me parler. Leçon apprise. Je n'avais plus droit à l'anonymat parce que chacun, dans ce petit village franco-manitobain, était plus ou moins parent de tout le monde. Mon sentiment d'être l'Autre semblait s'étendre à toute la communauté franco-manitobaine.

Nous avons déménagé à Winnipeg pour fuir une communauté qui ne nous avait jamais acceptés comme les siens. Après que j'ai reçu mon diplôme du secondaire, j'ai commencé mes études à l'Université du Manitoba. J'ai réussi à y décrocher successivement un baccalauréat en journalisme, un certificat universitaire en enseignement d'anglais langue seconde et j'ai même complété deux tiers d'un baccalauréat en science. J'avais donc eu beaucoup d'opportunités académiques. Enfin, mon cheminement professionnel m'a amené aux portes de l'Université de Saint-Boniface, vers un poste d'enseignement d'anglais langue additionnelle.

Mon intérêt envers les questions d'identité découle de deux sources. Le premier était mon travail à l'Université de Saint-Boniface comme enseignant d'anglais langue seconde. Mes classes comprenaient à la fois des étudiants internationaux et des immigrants. Un certain niveau de compétence en anglais est obligatoire pour tous les étudiants et les étudiantes de notre université francophone pour qu'ils soient mieux équipés par rapport au marché de travail au Manitoba à la fin de leur programme. C'est dans ce contexte que j'ai eu mes contacts les plus importants avec des Africains.

Après que j'ai commencé mon enseignement, mon épouse et moi-même avons adopté un enfant de l'Afrique, et nous avons décidé de lui parler en français à la maison. La décision d'adopter n'a pas été facile, mais après avoir rencontré d'autres familles qui avaient fait un choix similaire et avons pris conscience des défis qu'un tel processus engendrait – dont la mixité raciale –, nous avons décidé de nous lancer. Le racisme existe toujours au Canada et nous nous demandions comment notre communauté accueillerait notre famille et notre nouvel enfant. Nos familles respectives nous ont appuyés sans réserve au cours du processus, ce qui fut, pour nous, source de réconfort et de force. Ainsi, mes motivations à étudier les questions identitaires chez les immigrants d'origine africaine proviennent à la fois d'un intérêt professionnel et personnel.

1.6 Positionnement par rapport à la communauté franco-manitobaine

Ma relation avec la communauté franco-manitobaine, longue et riche, est en évolution perpétuelle et je me trouve de plus en plus dans l'incapacité de me définir en tant que l'Autre. Je ne peux me placer facilement selon la dichotomie simpliste entre ceux qui sont à l'intérieur de celle-ci et ceux qui en sont à l'extérieur (Schmidt, 2014, p. 19). Je suis un produit du système d'immersion au Manitoba et je parle français avec un accent peu discernable de l'accent franco-manitobain parce que la majorité de mes enseignants était d'ici. De plus, j'ai aussi vécu dans un village franco-manitobain pendant ma jeunesse, ce qui m'a permis de comprendre à un jeune âge la réalité culturelle de cette minorité linguistique. Quand j'ai déménagé à Winnipeg, je me suis installé à St-Norbert, une communauté traditionnellement métisse francophone. Au moment de rédiger cette recherche, je travaille à l'Université de Saint-Boniface, un pilier de la communauté, et

mon enfant fréquente une école de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM)², un autre pilier important de cette communauté. Ou est-ce que je devrais dire notre communauté? Quand je parle en français des nouvelles de la communauté, j'utilise le « nous ». Je m'inclus dans cette communauté et mon interlocuteur semble toujours accepter cette auto-identification en tant que membre de la communauté. Cependant, en parlant des mêmes nouvelles, en anglais, des fois, dans la même conversation, j'utilise « *them* » ou « *they* » au lieu du « nous ». Cette dissonance existe en partie parce que, malgré un contact prolongé et intime avec la communauté franco-manitobaine, je n'ai aucun lien de parenté avec celle-ci, un élément très important dans un milieu minoritaire. De plus, ni ma famille ni moi n'avons fait partie de la lutte culturelle et linguistique contre l'assimilation à la majorité anglophone et l'oppression historique de notre identité par le gouvernement manitobain. Or, ce défi majeur fait partie intégrale de l'identité franco-manitobaine. En revanche, j'en ai personnellement et professionnellement profité parce que je parle français.

1.7 Conclusion

J'ai tenté d'examiner les perceptions d'une partie de la population francophone du Manitoba, et j'ai accepté conditionnellement ma position en tant que membre de la communauté, sachant qu'il me manque certains éléments primordiaux de l'identité franco-manitobaine. J'observe la situation de l'extérieur, des yeux de l'Autre, ce qui pourrait m'aider, bien que j'aie un investissement personnel très important dans la

² La Division scolaire franco-manitobaine a été établie en 1994 pour les jeunes de français langue première au Manitoba. Notre enfant avait le droit d'y aller puisque mon épouse et moi avons décidé de lui parler en français à la maison et mon épouse avait fini sa scolarité secondaire au Québec, deux points justifiant le droit de notre enfant de fréquenter la DSFM.

culture. Cependant, je risque peut-être de ne pas remarquer certaines nuances d'une situation pour cette même raison. Toutefois, je crois que l'afflux d'immigrantes et d'immigrants francophones a eu un impact sur la culture franco-manitobaine, ce sur quoi la recherche doit se pencher. Une identité évolue de façon continue, mais quand ce changement est bousculé par l'immigration, plusieurs facteurs entrent en jeu. J'ai cherché à examiner ces facteurs et, en donnant aux voix de mes participants et de mes participantes la place qui leur revient dans cette recherche, à trouver des éléments de solution pour pallier les difficultés vécues par les Africains face aux changements identitaires.

Dans le prochain chapitre, j'explorerai sous un œil critique la recherche visant les minorités triples, regroupée autour des thèmes de l'hybridation identitaire, de la culture et de l'acculturation, du rôle des établissements scolaires et postsecondaires, de l'accès aux services, de la formation de l'identité et du rôle de la race dans le processus de l'intégration sociale au Manitoba.

Chapitre 2

2.1 Recension des écrits

Ce chapitre se veut une exploration de la dynamique et des défis identitaires vécus par des immigrants et des immigrantes en contexte minoritaire. Les réflexions par rapport aux thèmes majeurs, tels que celui des minorités triples, de la race et de l'acculturation, sont orientées par la théorie de l'intersectionnalité (Crenshaw, 1989, 1991), présentée dans le chapitre sur la méthodologie.

2.2 Les minorités triples

Les immigrantes et les immigrants africains au Manitoba se trouvent minoritaires au sein d'une plus importante minorité dans le contexte d'une société dominée par les anglophones. Ainsi, les immigrants francophones qui s'installent dans des communautés francophones minoritaires deviennent des minorités doubles. Cependant, un immigrant ou une immigrante ne partagera pas la culture de la région, malgré une certaine similarité résultant d'une langue commune. Par exemple, une Suisse francophone qui emménage à Île-des-Chênes, au Manitoba, aurait le statut de minorité double puisque la culture de l'immigrante ne correspondrait pas à celle des Franco-Manitobains et Franco-Manitobaines d'Ile-des-Chênes. Par extension, il existe un autre niveau de distinction possible : celle d'une triple minorité. Par exemple, une femme francophone d'origine sénégalaise habitant à La Broquerie, au Manitoba, représenterait une triple minorité. Son statut de minorité visible s'ajouterait à son statut en tant que membre d'une minorité linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p. 31; Piquemal et Bolivar, 2011, p. 255). Ce phénomène de minorité triple est différent de celui des immigrants typiques, car si un immigrant ou une immigrante typique au Canada tente de s'intégrer à la culture

de la majorité anglophone, une minorité triple essaie de s'intégrer à la minorité francophone.

Les minorités triples sont confrontées à des défis liés aux rapports de pouvoir dans notre société et méritent d'être explorées. Freire (2004) constate que : « *To surmount the situation of oppression, people must first critically recognize its causes, so that through transforming action they can create a new situation, one which makes possible the pursuit of a fuller humanity* (p. 47) ». Ces propos de Freire soulignent l'importance de la pensée critique lors de toute discussion portant sur les notions d'égalité et de justice sociale.

Les conceptions de ce qui est la justice sociale ont beaucoup évolué depuis le temps de Freire. Selon Young (1990), les membres d'un peuple défavorisé « ... *suffer some inhibition of their ability to develop and exercise their capacities and express their needs, thoughts and feelings* » (p. 40). Pour sa part, Rawls (1971) établit que la justice sociale vise principalement la redistribution de biens et de ressources à l'avantage des personnes défavorisées (p. 266-267). De plus, Rawls présente cette redistribution en tant qu'un droit exercé par un membre de la société pour celle-ci (p. 266-267). L'idée de redistribution de la théorie à Rawls touche à l'organisation et aux divisions internes d'une société. Pour contrer cette explication, Bankston (2010) relève un manque d'individualité implicite dans la réduction d'une personne à une simple position sociale (p. 175). Bankston constate également que l'effet de cette réduction est une diminution de l'agentivité³ d'une personne dans une position défavorisée (p. 176).

³ Une traduction du mot « *agency* » en anglais.

En 1990, Young a élargi la conception de la justice sociale, passant d'un concept purement économique à un concept qui incluait les structures, les normes et les symboles présents dans les interactions sociales dont la famille, l'État et la société civile (p. 22). Ainsi, Young a nuancé la notion de justice sociale de manière à ce qu'elle englobe aussi bien les relations interpersonnelles que celles existant entre les individus et les institutions (p. 15). La perspective relationnelle de Young est holistique et ne réduit pas l'individu à un ensemble de caractéristiques (Gerwitz, 1998, p. 471).

Young (1990, p. 185) et Fraser (2000, p. 74) traitent de la place centrale du groupe dans leurs conceptions de la justice sociale. Young (1990) valorise l'appartenance à un groupe, y inclus une ethnie, parce que celle-ci peut déterminer en grande partie les relations sociales entre les différents membres qui le constituent (p. 132). En revanche, Fraser (2000) critique ce positionnement étant donné que le groupe ethnique pourrait placer les membres de différentes ethnies en conflit et que l'appartenance à un groupe ethnique peut être difficile à déterminer (p. 90). À titre d'exemple en lien avec ce projet, il importe de souligner que les immigrantes et les immigrants africains au Manitoba ne sont pas issus de regroupements ethniques homogènes. Fraser favorise une conception de justice sociale qui valorise davantage la diversité culturelle (p. 69). Cependant, la reconnaissance de la diversité des groupes culturels ne nuit pas aux efforts de redistribution des biens et des ressources proposée par Rawls, car les groupes peuvent coopérer pour le mieux-être de tous (Gerwitz, 1998, p. 481; Gerwitz et Cribb, 2008, p. 500).

Les institutions sociales ont un rôle à jouer dans l'oppression des groupes minoritaires. Les sources principales de celle-ci sont la langue, les règles et les normes

qui forment les structures d'une société. Ces éléments déterminent la capacité d'un groupe ou d'un individu à agir et à s'épanouir dans sa culture (Young, 1990, p. 20). Cette forme d'oppression peut être indirecte parce que certains groupes déshérités n'ont pas un accès facile aux ressources sociales nécessaires à la négociation de leurs droits et de leurs besoins avec les institutions qui gouvernent une société (p. 41). Ainsi, certains groupes sont victimes d'un impérialisme culturel :

[They] experience how the dominant meanings of a society render the particular perspective of one's own group invisible at the same time as they stereotype one's group and mark it out as the Other....The dominant group reinforces its position by bringing the other groups under the measure of its dominant norms (Young, 1990, pp. 58-59).

Gerwitz et Cribb (2008) précisent que la justice sociale, et surtout la justice culturelle, accepte une pluralité implicite en raison des efforts de revendication de divers groupes qui luttent pour une société plus équitable. Paradoxalement, une tension existe en raison des nombreux groupes qui réclament une redistribution des biens, des ressources et des rapports de force (p. 500). Les éléments majeurs de cette tension sont la domination culturelle, un manque de respect dans le discours public et une absence de représentation politique, communicative ou interprétative (p. 501). Gerwitz et Cribb (2008) insistent sur une responsabilité partagée entre tous les membres de la société pour surmonter les défis inhérents à la justice sociale et suggèrent qu'un retour à une discussion sur une justice sociale plus ancrée dans la vie pratique serait plus utile pour faire avancer la cause (p. 504 - 505). Pour sa part, North (2006) met l'accent sur la conformité et les forces exercées sur l'individu par son groupe ou ses groupes d'appartenance (p. 514). Ainsi,

Fraser (1990) et North (2006) sont de l'avis que l'élimination des différences entre divers groupes n'est pas aussi importante qu'une reconceptualisation de la manière dont nous gérons nos sociétés face à la diversité.⁴ Dans l'ensemble de son argumentation, North (2006) affirme qu'il faut éviter un raisonnement trop simplifié dans sa considération de la justice sociale. Pour atteindre la compréhension nécessaire afin de créer une justice sociale équitable, il faut respecter les éléments suivants: l'état affectif de l'individu, les croyances de l'individu, son environnement personnel et son contexte social plus élargi (North, 2006, pp. 520-524).

2.3 Rôle des établissements postsecondaires dans l'intégration

Le système d'éducation postsecondaire reproduit des inégalités déjà présentes dans une société et pour cette raison l'intégration des populations sur les marges aux études supérieures se fait difficilement (Agnew, Mertzman, Longwell-Grice et Saffold, 2008, p. 20; Fries-Britte, Mwangi et Peralta, 2014, p. 2; Spafford, 2006, p. 11).

L'exclusion, le silence et les petites agressions quotidiennes sont souvent vus au milieu postsecondaire. Ces moyens de contrôle social ont l'effet de nuire aux occasions de validation interculturelle et de réciprocité socioculturelle, car les étudiants marginalisés hésitent à s'exprimer ouvertement face à cette oppression (Agnew, Mertzman, Longwell-Grice et Saffold, 2008, p. 30; Brown, Henderson, Gray, et al, 2013, p. 11; Lee et Rice, 2007, p. 405).

Any time teachers develop a pedagogy, they are concurrently constructing a political vision. The two acts are inseparable...When critical pedagogy

⁴ Les auteures Fraser et North vivent aux États-Unis et malgré la valeur juste de leurs argumentations, il est important de souligner que les nuances de la réalité culturelle canadienne diffèrent de celles des États-Unis.

embraces multiculturalism, it focuses on the subtle workings of racism, sexism, class bias, cultural oppression, and homophobia (Kincheloe, 2008, p. 9).

À sa façon, un établissement postsecondaire fournit un modèle de ce comportement par l'entremise des instructeurs, des administrateurs et des étudiants qui la fréquentent. Autrement dit, un établissement postsecondaire devient un endroit où une immigrante ou un immigrant ambitieux peut apprendre le système de référence dominant et, ainsi, trouver ses repères dans sa société. Donc, l'environnement d'une université ou d'un collège revêt une importance centrale pour l'immigrant ou l'immigrante en tant que source d'information sur le comportement à adopter dans sa société d'accueil. Cependant, ce contexte est souvent difficilement percé par un individu marginalisé (Fries-Britte, Mwangi et Peralta, 2014, p. 4). Cette difficulté de se connecter à une ressource culturelle si importante affecte le parcours académique des immigrants et des immigrantes. Freire (1970) partage ce point de vue : « *One cannot expect positive results from an educational or political action program which fails to respect the particular view of the world held by the people. Such a program constitutes cultural invasion, good intentions notwithstanding* » (p. 84). Le niveau de confort de l'étudiant immigrant pendant ses études est directement relié à la concordance de ses cadres de références culturelles de ceux de la culture dominante de l'établissement (Guo et Jamal, 2007, p. 29; Pifer et Baker, 2014, p. 16).

2.4 Hybridation identitaire chez les étudiants immigrants et les étudiantes immigrantes

Forcément, par la nature de leur statut minoritaire, les immigrants et les immigrantes se créent un sens d'identité hybride. En effet, des points de repères culturels eux-mêmes forcent un changement d'identité. Par exemple, les relations entre les races dans le pays d'accueil peuvent amener un étudiant immigrant à réfléchir à sa race différemment (Fries-Britte, Mwangi et Peralta, 2014, p. 6-7; Pifer et Baker, 2014, p. 26). Pendant une discussion portant sur les minorités et l'immigration, il est important de ne pas schématiser. Les intersections des points identitaires définissent la place sociale de quelqu'un (Spafford, 2006, p. 2), c'est-à-dire qu'une personne qui s'identifie à plusieurs groupes ethniques, linguistiques ou socioculturels trouvera une façon de les intégrer à son vécu pour se créer une identité. Donc, une identité est complexe, malléable et pratiquement impossible à déconstruire. « *They want to speak from all three identities. They are not prepared to give up any one of them.* » (Hall, 2002, p. 59) Ainsi, il est possible de voir que le conflit ou les conflits d'identités peuvent être internes, mais peuvent aussi être imposés par la société d'accueil. Contrairement aux immigrants plus jeunes qui se joignent à leurs pairs et s'adaptent relativement rapidement à la société d'accueil, les immigrants et immigrantes adultes font plus difficilement la transition vers les valeurs canadiennes. Selon Calderwood, Harper, Ball et Liang (2009), les étudiants et les étudiantes inscrits à des programmes universitaires tels que le baccalauréat en service social ou en enseignement éprouvent le besoin, du moins superficiellement, d'adopter les valeurs canadiennes, quelles que soient leurs propres références. Ces programmes sont fortement ancrés dans la réalité culturelle, accentuant les défis d'acculturation (p. 111 et

p. 121). Ces derniers existent aussi, mais de manière plus subtile, pour les étudiantes et les étudiants inscrits à d'autres programmes, et ce, à tous les niveaux d'études. Les valeurs en conflit au cours du processus d'acculturation touchent presque tous les domaines imaginables, y inclus les valeurs reliées à des sujets controversés, de l'avortement aux grandes idées comme l'égalitarisme ou encore aux paradigmes comme le féminisme et la démocratie (Calderwood, Harper, Ball et Liang, 2009, p. 113).

Au cours de ses recherches sur l'acculturation dans le contexte d'immigration, Sadeghi (2008) identifie trois aspects de la réalité de ses participantes iraniennes-canadiennes qui affectent leurs études postsecondaires. Premièrement, les valeurs et les croyances culturelles créent le paradigme dans lequel les participantes vivent. Deuxièmement, les possibilités offertes par une éducation supérieure aux femmes rendent plus complexe la relation qu'elles ont à leurs rôles traditionnels dans la famille. Enfin, la position dominante des hommes dans la famille iranienne traditionnelle marginalise les femmes, maintenant instruites, de la prise de décision à la maison (p. 221-222). Ce dernier point est particulièrement intéressant, car, après avoir réalisé leurs études, les femmes sont souvent acculturées au Canada, parfois mieux que leur mari. Elles s'attendent à un traitement plus équitable à la maison, mais elles vivent une déception à cet égard. Ceci met en évidence le fait que les conflits liés à l'acculturation ou de nature interculturelle se déroulent surtout à huis clos (Calderwood, Harper, Ball et Liang, 2009; Kanu, 2008) et que l'adversité et l'exclusion ressenties par les étudiantes immigrantes durant leurs études postsecondaires sont modérées par leur résilience et leur dévouement envers celles-ci (Sadeghi, 2008). Donc, le choix d'entreprendre des études postsecondaires entraîne une discussion familiale ou, au pire, une rupture familiale.

L'intersection des relations familiales avec les études postsecondaires force l'étudiante à justifier ses choix auprès de ses proches, l'amenant à s'ouvrir à un changement dans son rôle familial et, conséquemment, son identité personnelle (Holley et Gardner, 2012, p. 118-119).

2.5 Culture et acculturation

Tous ceux et toutes celles qui émigrent au Canada traversent le processus d'acculturation, y inclus les francophones africains, processus indissociable d'un changement dans la façon dont une personne interagit avec le monde (Kérisit, 2008, p. 87). Généralement, on s'attend à ce qu'un immigrant s'immerge dans les règles explicites et implicites de sa nouvelle culture (Spafford, 2006, p. 10). « *Culture is a framework within which members of a population see the world around them, interpret events in that world, behave according to acceptable standards, and react to their perceived reality* » (Ogbu, 1995, p. 194). Il est possible que quelqu'un soit ignorant de la puissance de l'influence de sa culture sur sa vie et ses pensées, ce qui crée une situation d'adaptation perpétuelle chez les immigrants africains et les immigrantes africaines à la culture nord-américaine (Obiakor et Afoláyan, 2007, p. 265), la réalité d'une adaptation continue étant déstabilisante pour les nouveaux arrivants.

Les défis auxquelles sont confrontés les immigrants et les immigrantes se présentent souvent en raison de difficultés d'acculturation à la société d'accueil. Calderwood, Harper, Ball et Liang (2009) affirment que la théorie d'acculturation a commencé par une perspective assimilationniste, mais qu'elle a évolué vers une perspective envers les Autres qui était plus ouverte. Dans la nouvelle itération d'acculturation, l'immigrant ou l'immigrante apprend comment vivre dans une nouvelle

société, dans laquelle son comportement, ses valeurs et ses pensées ne s'alignent pas forcément (p. 112). Ces auteurs décrivent un processus d'acculturation multidimensionnel, le décrivant comme un processus qui traite séparément l'acculturation affective, intellectuelle et comportementale, et qui tient compte de l'écart entre le comportement et la vie intérieure de l'immigrant ou l'immigrante (Calderwood, Harper, Ball et Liang, 2009, p. 126). Cette théorie cadre bien avec la lentille intersectionnaliste parce qu'un immigrant ou une immigrante pourrait facilement se trouver dans une situation où un de ses éléments identitaires, s'il est exprimé, pourrait le mettre dans une position sociale désavantageuse (Veenstra, 2013, p. 647). Donc, cet élément réprimé expliquera l'écart entre les expressions d'identité visible et la vie intérieure. En pratique, il est possible pour un immigrant ou une immigrante de mieux s'acculturer dans certains aspects de sa vie que d'autres et de manifester des comportements qui diffèrent encore de ses croyances.

Les moyens qu'un immigrant utilise pour s'adapter sont influencés par ses valeurs culturelles et sa compréhension de sa nouvelle culture. Pour mieux comprendre la théorie d'acculturation, Ogbu (1995) dresse une liste de six éléments de culture qu'un immigrant ou une immigrante doit comprendre, dont le plus important, pour ce projet de recherche, est le système de référence. Ogbu le définit comme la façon correcte ou idéale de se comporter dans une culture (pp. 190-191). Le système de référence influence chaque interaction entre les membres d'une société. Quand un membre de la culture d'accueil se comporte selon les termes d'un système de référence alors qu'un immigrant ou qu'une immigrante se comporte selon un autre, le risque de conflit est évident. Ogbu (1995) insiste sur le fait que les attitudes, les comportements et les langages acceptables ne sont

pas qu'une simple question de préférences individuelles, mais s'inscrivent dans des normes collectives (p. 194). Accéder à ces normes collectives peut s'avérer problématique.

Afin de mieux comprendre certains enjeux de l'identité culturelle d'un immigrant ou d'une immigrante, un retour aux idées sur le système de référence élaborées par Ogbu (1999) peut être utile. Il discute d'un système de référence oppositionnel (p. 195). Celui-ci se manifeste parmi des populations subordonnées et pour lesquelles « *the perception of what is appropriate or inappropriate for group members is emotionally charged because it is intimately bound up with their sense of self-worth and security in the face of the denigration by the dominant group* » (Ogbu, 1995, p. 195) (Voir aussi Freire, 1970, p. 31). Un système de référence oppositionnel signifie que les mœurs d'un groupe subordonné sont différentes et entrent en conflit avec celles du groupe majoritaire. Malgré la nature postmoderne existentielle de leurs identités, les immigrants et les immigrantes cherchent simplement à s'intégrer à leur nouvelle société, et selon Ibrahim (1999), « ... *one invests where one sees oneself mirrored. Such an investment includes linguistic as well as cultural behavioral patterns* » (Ibrahim, 1999, p. 356 – mots mis en évidence dans la version originale). Dans ce cas, l'identité d'une personne se construit à partir des représentations des individus qui l'entourent et auxquels elle s'identifie. Ibrahim établit un lien important entre les discours d'un groupe minoritaire et son identité culturelle, ce qu'affirme Freire qui propose « *we must realize that their view of the world, manifested variously in their action, reflects their **situation** in the world* (mots mis en évidence dans la version originale) » (1970, p. 85). Bref, l'identité d'un individu et ses actions émanent de sa situation sociale, économique et sociale. Une personne, tout

comme son identité, ne peuvent être dissociées de son environnement, constituant un ensemble intégré. Freire insiste également sur le fait que les actions d'un individu découlent de cette relation intime entre son identité et son environnement.

2.6 Études sur la scolarité primaire et secondaire

Le processus d'acculturation des jeunes immigrants et immigrantes et leurs défis dans le système scolaire est le sujet de plusieurs projets de recherche façonnant ce présent projet. Les administrateurs, les enseignants et les autres élèves à l'école aident les jeunes immigrants à aligner leurs cadres de référence à ceux de la majorité (Kincheloe, 2008, p. 2; Obiakor et Afoláyan, 2007, p. 269; Ogbu, 1995, p. 201). Un immigrant ou une immigrante qui résiste aux attentes de sa nouvelle société peut en subir des conséquences sociales négatives telles qu'un rejet par la population dominante ou un empêchement formel ou informel d'avancer socialement (Egbo, 2001, p. 47; Portes et Rivas, 2011, p. 238). Il y a parfois un manque de compréhension mutuelle entre les étudiants et les employés qui travaillent dans le système scolaire pour mener à une vraie inclusion qui va au-delà des vœux pieux envers la diversité (Frière, 1970, p. 84; Troyna, 1987, p. 316). Souvent, les enseignants et enseignantes se trouvent incapables ou s'estiment mal équipés face à ces derniers (Bouchamma, 2008, p. 111; Kanu, 2008, p. 926). Sur le plan socioculturel, plusieurs jeunes immigrants et immigrantes provenant de l'Afrique se sentent isolés à l'école (Kanu, 2008, p. 932) et vivent de grands changements cognitifs et émotionnels qui peuvent entraîner une dissociation de leur vie familiale et leur vie académique (Bouchamma, 2008, p. 109; Piquemal et Bolivar, 2011, p. 258), liée en partie à un manque de préparation au système scolaire (Piquemal et Bolivar, 2011, p. 261), ou au fait que le système scolaire n'est pas prêt à les accueillir (Bouchamma, 2008, p. 109),

entraînant des troubles émotionnels et des problèmes de santé générale (Stermac et Martin, 2008, p. 371). La capacité de bien s'adapter à son nouvel environnement, à la fois déterminée par la trajectoire prémigratoire de l'individu et l'environnement dans lequel il se trouve après son immigration ainsi que la résilience jouent un rôle important dans la réussite scolaire du jeune (Bahi et Piquemal, 2013, p. 113). Un appui supplémentaire sur le plan académique et social s'avère nécessaire pour une intégration des immigrants et des immigrantes francophones de l'Afrique dans la communauté franco-manitobaine (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009, p. 348).

2.7 Accès à l'enseignement postsecondaire

Pour un étudiant immigrant ou une étudiante immigrante, plusieurs obstacles peuvent limiter son accès aux établissements postsecondaires. Teranishi, Suarez-Orozco et Suarez-Orozco (2011) établissent le fait que plusieurs collèges et universités fournissent aux immigrants et aux immigrantes une éducation abordable et accessible, l'occasion d'améliorer leur anglais et une formation leur permettant d'intégrer le marché du travail (p. 154). Ces éléments influent directement sur la vie des immigrants et immigrantes parce que ces derniers peuvent ainsi mieux s'intégrer à leur société d'accueil. Cependant, ceux et celles poursuivant une formation supérieure doivent jongler non seulement avec leurs responsabilités universitaires, mais aussi leurs responsabilités familiales dans une société qui ne leur est pas familière, ce qui risque d'affecter leur études (Teranishi, Suarez-Orozco et Suarez-Orozco, 2011, p. 164). Ces chercheurs décrivent l'effet négatif des complications liées à la famille pour leurs participants et participantes, par rapport au besoin de travailler pendant les études et au fait d'avoir des enfants à la maison. Ces sources de stress font en sorte que les étudiants immigrants et les

étudiantes immigrantes décrochent de leurs études plus souvent que ceux et celles nés dans le pays d'accueil (p. 156).

2.8 Formation de l'identité et des communautés de l'imagination

Dans leur rapport de recherche, Norton et Kamal (2003) indiquent qu'avec la croissance du phénomène de la mondialisation, le nombre de personnes qui s'identifient à plusieurs communautés imaginées⁵ augmente lui aussi (p. 315). Cette pluralité identitaire devient de plus en plus la norme, et un enseignant (ou un établissement) qui ne tient pas compte de cette réalité risque de mettre en jeu sa légitimité professionnelle. Caputo (1997) confirme cette pluralité en disant que l'adoption par une personne d'une identité n'exclut pas son adoption d'une autre identité, ou même de plusieurs. Cette flexibilité identitaire est cependant indispensable pour ceux et celles qui se reconnaîtront parmi un groupe minoritaire. Par exemple, dans le cas des jeunes Pakistanais et Pakistanaises participant à la recherche de Norton et Kamal (2003), les élèves comprenaient très bien leur niveau de marginalisation par rapport à la grande société mondialisée (p. 315). Un immigrant ou une immigrante au Canada a aussi une idée de son identité hybride et de son niveau de marginalisation dans la société canadienne. Comme cela a déjà été mentionné, un aspect important de l'expérience d'un immigrant ou d'une immigrante est le processus de négociation entre son ancienne et sa nouvelle culture. Pendant son processus d'intégration, l'immigrant accepte ou rejette certaines influences culturelles tout en se questionnant et en mettant en doute la valeur de ces influences. Pour Ibrahim

⁵ Selon Norton et Toohey, une communauté imaginée existe quand une personne imagine qui elle est. La communauté imaginée inclut non seulement les relations locales de l'individu, mais aussi des rattachements nationaux et transnationaux. Ces relations imaginées peuvent être aussi fortes que les relations locales et pourraient avoir un impact sur l'apprentissage de l'individu (2011, p. 422).

(1999), ce processus, inconscient, se situe dans le long terme (p. 351-352). Cette analyse consciente ou inconsciente de valeurs et d'actions des membres de la société d'accueil se traduit par une renégociation identitaire, qui veut dire que le processus d'acculturation est essentiellement une redéfinition de soi.

2.9 Race et identité

Sa race, ou la perception de sa race, est un aspect important de l'identité d'un immigrant ou d'une immigrante, identité qui pourrait être modifiée dès son arrivée au Canada. Par exemple, un immigrant africain débarquant au Canada peut soudainement être perçu d'une nouvelle façon simplement en raison de la couleur de sa peau. De nouvelles étiquettes raciales découlent de la société d'accueil et un immigrant ou une immigrante doit souvent choisir comment les intégrer à son identité. Pour Ibrahim (1999), « *...I retranslated myself: I became Black* » (p. 354). Avant son immigration au Canada, Ibrahim ne s'était jamais considéré comme Noir, mais sa nouvelle culture le nommait ainsi. L'acceptation de cette étiquette raciale, imposée par sa culture d'accueil faisait aussi partie de son acculturation. En effet, Ibrahim a dû comprendre comment un nouveau système d'oppression s'imposait à lui dans sa nouvelle culture et affectait les autres aspects de son identité. Les immigrantes et immigrants africains se trouvent dans une société qui leur demande de se catégoriser racialement, d'utiliser des mécanismes sociaux et des représentations raciales qui ne sont pas nécessairement claires pour eux (Ibrahim, 1999, p. 353). Tous les immigrants n'acceptent pas forcément ces étiquettes, mais le processus d'analyse de l'espace racial et de la place qu'il y occupe est nécessaire. Ceci concorde avec la recherche de Hall (2000), qui indique qu'un immigrant possède « *...a notion of the continuous, self-sufficient, developmental, unfolding, inner dialectic*

of selfhood ». En substance, ce débat interne continué façonne l'identité individuelle; « *What is more is that identity is always in part a narrative, always in part a kind of representation. It is always within representation. Identity is not something which is formed outside and then we tell stories about it* » (Hall, 2002, p. 49). Il y a une contradiction présente dans les propos de Hall. L'auteur mentionne qu'une identité ne s'impose pas de l'extérieur, mais il constate également qu'elle fait partie de la représentation de soi de l'individu. Pour qu'un immigrant ou une immigrante se construise une représentation de soi dans sa nouvelle culture, il doit prendre connaissance des représentations de ceux et celles qui l'entourent qui lui ressemblent ou lui diffèrent de lui. Cet immigrant ou cette immigrante interprète les images, les signes et les comportements qui sont évidents autour de lui et les rejette ou les incorpore à sa conception de soi actuelle. Donc, une identité est une amalgamation de sa conception de soi et des messages que les autres membres de la société en donnent.

Comme cela a été indiqué dans mon introduction, un système de référence est le paradigme dominant d'une société. Des systèmes de références multiples peuvent coexister auprès d'une seule personne, particulièrement lorsque celle-ci a immigré et qu'elle cherche à s'intégrer à sa nouvelle société. Ogbu (1995) ainsi que Obiakor et Afoláyan (2007) insistent sur le fait que l'apprentissage du système de référence dominant est essentiel à l'avancement social de l'immigrant. Ce désir de la part d'un immigrant ou d'une immigrante de gravir l'échelle sociale affecte notamment son choix d'accent et, possiblement, son adoption d'un système de référence oppositionnel, ce qui peut être confondu avec les théories de race. Troyna (1987) reconnaît le même phénomène : « *The issues of "race" and racism cannot be abstracted from the broader*

political, historical and social processes of society which have institutionalized unequal power... » (p. 311). Donc, son choix d'accent, ses choix identitaires et son système de référence découlent des réalités politiques, historiques et sociales, surtout pour un immigrants racialisé.

Une immigrante ou un immigrant est obligé de s'engager dans la problématique de la renégociation de son identité socioculturelle par le fait qu'il est maintenant dans un contexte minoritaire. Cependant, un effet secondaire à cette évolution identitaire est l'intégration réussie à la culture d'accueil. Un immigrant ou une immigrante peut se poser la question suivante :

Comment puis-je utiliser, stratégiquement, l'ensemble des identités que je possède pour vivre ou survivre dans un milieu qui a tendance à rigidifier les frontières, à construire des ghettos et à hiérarchiser les relations humaines en fonction de critères de race, d'ethnie et de culture? (Kérisit, 1998, p. 91).

Cette question véhicule la profondeur du questionnement existentiel d'un immigrant ou d'une immigrante à la recherche de sa place dans sa nouvelle société. Kérisit dévoile la matrice de choix possibles à celui ou à celle qui se crée une nouvelle identité face aux subjectivités d'une nouvelle culture.

2.10 Intégration sociale au Manitoba

Les communautés francophones en milieu minoritaire au Canada ont longtemps lutté pour leur survie face aux forces dominantes d'assimilation linguistique et culturelle de la majorité anglophone. Cette bataille contre la déculturation de la part des Franco-Manitobains a créé un esprit de communauté très fort, ce qui cause une certaine tension

dans leur relation avec les nouveaux arrivants. Celle-ci résulte du fait que les immigrants et les immigrantes ajoutent à l'espace francophone au Manitoba, un effet souhaité, mais, ce faisant, ils ajoutent leur propre couleur à cette francophonie. De plus, ces tensions peuvent se manifester partiellement sous forme de crise existentielle chez l'immigrant et l'immigrante. « Immigrer, c'est vivre en exil, quoi qu'on dise » (Kérisit, 1998, p. 87). Malgré ses efforts de se joindre à la culture francophone locale, de se trouver un espace géographique et social qui pourraient lui appartenir, il y a quand même une déconnexion entre l'immigrant ou l'immigrante et sa nouvelle communauté (Muamba, 1998, p. 183). Donc, les efforts de l'immigrant de trouver son espace sont étroitement liés à la négociation identitaire de celui-ci. L'immigrant et l'immigrante cherchent un système de référence compatible avec celui qu'ils ont connu, dans une communauté linguistique semblable à celle qu'ils connaissent déjà. Cette similarité linguistique fournit un point de repère pour un immigrant ou immigrante francophone, mais il se peut que la communauté d'accueil ait de la difficulté à savoir comment pleinement intégrer ces nouveaux arrivants. « Selon [les immigrants francophones], les gens de la communauté d'accueil ne prennent pas le temps de comprendre le vécu culturel et les valeurs familiales des immigrants » (Piquemal et Bolivar, 2011, p. 258). Il est tout aussi important de souligner l'ignorance de la part des Canadiens quant au vécu des immigrants, ignorance qui s'explique parce que la majorité des Canadiens n'ont jamais vécu la réalité des camps de réfugiés, les complexités de la paperasse d'immigration, les bris de familles, l'incertitude du processus et l'aliénation qui accompagnent un exil culturel à long terme.

L'importance de l'immigration pour des communautés franco-minoritaires ne doit pas être minimisée. Dans plusieurs cas, la tendance nationale vers l'urbanisation, qui

atteint toutes les communautés rurales, touche encore davantage les communautés de minorité linguistique (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p. 30; Ka, 2007, p. 120). Le danger présenté par les changements démographiques et macrosociologiques est tel que, sans un afflux de nouveaux membres, les communautés en situation minoritaire courent le risque d'être assimilées. Pourtant, selon la recherche de Bouchamma (2008), l'immigration n'est pas vue d'un œil méfiant par la communauté d'accueil, et l'auteur affirme que la francophonie canadienne gagne de l'importance en raison de l'immigration. L'optimisme des francophones canadiens envers l'adaptation des immigrants et leur bonne intégration à la communauté reste cependant implicite (p. 110).

C'est souvent dans les écoles francophones que cette tension se manifeste. Le mandat d'une école au service d'une minorité comprend un élément explicitement culturel. Donc, « ...en milieu Francophone minoritaire, un des mandats de l'école est de promouvoir le maintien et le développement de « la » communauté francophone » (Bouchamma, 2008, p. 109; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p.37). L'effet secondaire de ce mandat culturel est la création artificielle d'un groupe dit monoculturel, non changeant, et francophone - les « nous » contre les « eux » - les eux anglophones, dominants et génériques. La nature défensive d'un tel mandat signifie que la question de la manière et jusqu'auquel l'école doit accommoder les besoins des nouveaux arrivants et des nouvelles arrivantes aux écoles prend de l'importance, particulièrement parce que l'école représente l'un des établissements les plus forts et visibles d'une communauté minoritaire (Quell, 1998, p. 177).

Pour l'immigrant et l'immigrante d'une triple minorité vivant dans un contexte francophone, il existe un historique sous-jacent qui renforce une inertie institutionnelle et

culturelle difficile à percer : « Les rapports sociaux et de pouvoir y sont en effet codifiés en fonction de valeurs, de lois et de politiques, d'une histoire spécifique de l'immigration et des rapports entre deux « peuples fondateurs », de langue anglaise et de langue française » (Kérisit, 1998, p. 77). Le mythe de la grande dualité canadienne soulève chez l'immigrant ou l'immigrante des questions d'appartenance aux deux grands camps linguistiques. La réalité est plus compliquée.

Multiculturalisme, quoiqu'on dise, permet officiellement à bien des groupes de nouveaux arrivants de se créer des points de repère dans un monde étranger... d'atténuer les pertes vécues par le fait même d'émigrer et de recréer même momentanément et artificiellement des instances où l'on peut se réconcilier avec ses souvenirs. (Kérisit, 1998, p. 84)

Malgré tout, il existe un moyen pour les minorités triples d'accéder aux ressources gouvernementales, ce qui les aide à réaliser leur propre espace culturel : le multiculturalisme. La politique de multiculturalisme offre aux Canadiens la possibilité de partager plusieurs systèmes de référence, et des identités multiples, en toute sécurité et sans crainte (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p. 28).

2.11 Sommaire

Ce chapitre a exploré la recherche quant aux défis identitaires des immigrants et des immigrantes et des enjeux qui font partie de la tentative d'intégration à la société. Les questions de l'identité, de la justice sociale et de l'effet d'être « minorité triple », ainsi que les conclusions tirées de ces recherches de la recension, me laissent apprécier le caractère universel mais absolument unique de chaque immigrant et de chaque

immigrante et la nécessité d'une réflexion approfondie sur les Africains et les Africaines francophones qui s'inscrivent à l'USB.

Le prochain chapitre abordera la méthodologie proposée, mes orientations épistémologiques, une description des participants, le traitement et l'analyse des données, les considérations éthiques et les limites de la recherche. La théorie de l'intersectionnalité sert à orienter la méthodologie proposée, de même que l'analyse des données et des interprétations à suivre, une fois la recherche complétée.

Chapitre 3

3.1 Cadre théorique et méthodologie

3.2 Introduction :

Mon choix de sujet, les nouveaux-arrivants africains francophones⁶ au Manitoba et leurs questions d'identité lorsqu'ils s'intègrent à leur communauté d'accueil, la francophonie manitobaine, mène à une approche qualitative qui pourrait mieux répondre à mes questions de recherche par rapport à une approche quantitative.

1. Si l'on écoute les voix des immigrantes et des immigrants africains inscrits à l'Université de Boniface, comment négocient-ils leur évolution identitaire dans le nouveau contexte du milieu universitaire francophone au Manitoba?
2. Qu'est-ce que la lentille du cadre théorique de l'intersectionnalité révèle des défis personnels et socioculturels d'adhésion auxquels les immigrants font face, notamment l'adhésion à leur communauté d'origine et à celle de la communauté et de l'université? Parallèlement, quels sont les défis de l'établissement universitaire?
3. Quelles seront les recommandations ou suggestions qui permettraient de favoriser l'intégration des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants africains au sein de la communauté franco-manitobaine et de l'Université de Saint-Boniface?

⁶ Les étudiants africains de l'USB sont pour la plupart, originaires de l'Afrique francophone, mais face à l'instabilité dans certains pays africains, certains peuvent être accueillis au Canada à titre de réfugiés, ce qui ne garantit pas la compétence linguistique en français à cause du parcours migratoire (traumas de guerre, déplacement dans des camps) vers le Canada.

3.3 La recherche qualitative

Selon Denzin et Lincoln (2011), la recherche qualitative souligne les qualités essentielles d'une situation ou d'une personne ou d'un groupe de personnes, sur les processus et sur l'importance des voix des participants. Une réalité construite de façon sociale, la relation intime entre le chercheur et le participant et les contraintes sociales entourant la recherche sont toutes d'une grande importance dans la recherche qualitative. La recherche quantitative, quant à elle, n'aborde pas tous ces éléments. Un chercheur quantitatif propose un positionnement neutre, indépendant de toute valeur et fondé exclusivement sur des mesures quantifiables, et il voit que la méthode scientifique classique est la seule façon d'accéder à la connaissance. Il prend une position positiviste (Watson, 2013, p. 135). Un chercheur quantitatif se base sur la preuve sensorielle comme fondement du savoir (Creswell, 2003; Denzin et Lincoln, 2011, p. 8). Pour leur part, les chercheurs qualitatifs et les chercheuses qualitatives insistent sur une réalité construite collectivement et définie par les valeurs personnelles des membres d'une société. Ils se concentrent sur la façon dont un individu définit sa propre réalité et la manière dont ses croyances individuelles se marient avec ses actions culturelles (Denzin et Lincoln, 2003, p. 12).

Même si une interaction sociale peut être réduite à des éléments constitutifs et observables, ces derniers sont toujours assujettis à l'interprétation du chercheur (Sale, 2002, p. 44). Une recherche qualitative examine les qualités spécifiques d'une population très limitée, mais lorsque certaines conclusions sont tirées par rapport à une population unique, les éléments de solution sont, eux aussi, uniques à cette population, ce qui constitue un avantage pour cette population limitée. La flexibilité et la variation inhérente

à la recherche qualitative, ainsi que sa capacité à offrir des théories sur mesure à un problème local, sont parmi ses plus grandes forces en tant que paradigme (Sale, 2002; Denzin et Lincoln, 2011; Horsburgh, 2002).

3.4 Ethnographie : sa perspective et ses limites

Dans la section suivante, je discuterai de certaines caractéristiques de la recherche ethnographique selon Lecompte (1999, p. 9) et j'expliquerai la façon dont ma recherche répondra à ces caractéristiques. Les questions d'identité pour les immigrants et immigrantes francophones provenant de l'Afrique lors de leur intégration à la communauté franco-manitobaine sont très particulières à une minorité culturelle dans un milieu anglo-dominant. Selon Lecompte (1999), en adoptant tout d'abord un esprit explorateur envers son sujet, un ethnographe doit découvrir ce que font ses participants et participantes et ce qui motive leurs actions avant qu'il puisse interpréter celles-ci (p. 1). (Voir aussi Burgess, 2010, p. 21.). La recherche ethnographie se mène dans un environnement naturel et non dans une situation artificielle, tel qu'un laboratoire scientifique (Ivarra et Agüero, 2009, p. 1; Lecompte, 1999, p. 9). Dans le cas de ma recherche, l'environnement naturel en question sera constitué, en partie, des communautés que je connais, telles que l'université, la communauté franco-manitobaine et la collectivité de Winnipeg.

Les objectifs principaux de la recherche ethnographique sont de comprendre une problématique socioculturelle dans une communauté ou dans une institution et d'utiliser cette recherche afin de fournir les données nécessaires pour mieux comprendre une situation dans le but d'identifier éventuellement des éléments de solution (Lecompte, 1999, p. 6). L'ethnographe doit essayer de bien représenter les perspectives et les

comportements des participants, ce qui ne se manifeste que grâce au travail ardu du chercheur. À cette fin, une description riche et profonde des événements, des rites et des coutumes des participants qui comprend aussi leurs interprétations essentielles est nécessaire (Denzin, 1993, p. 25). Le rôle de l'observateur est de décoder la situation et de trouver une théorie qui rend la situation compréhensible pour les autres. En raison du problème sérieux des préjugés culturels de la part du chercheur, un processus de réflexivité est nécessaire pour trouver la façon la plus fidèle de représenter la perspective des participants (Murchison, 2009, p. 8). Il faut aussi, dans la mesure du possible, que le chercheur entreprenne l'étude sans idées préconçues, c'est-à-dire dans un état dit de « préthéorie » (Holstein et Gubrium, 2011, p. 345). Pour atteindre cet objectif, le processus de réflexivité est primordial. La réflexivité est la procédure de réflexion continue sur ses propres pensées, son positionnement, ses analyses et ses données par le chercheur afin de dévoiler toutes les présomptions dissimulées et de rendre l'ensemble du projet de recherche aussi transparent que possible (Chang-Ross, 2010, p. 247). Ce processus découle de la croyance des chercheurs qualitatifs que chacun d'entre nous interprète le monde à travers un filtre de sa culture, de sa langue, de son genre, de sa race, de sa classe, etc. En tant que chercheur, j'essaie de reconnaître mes propres filtres.

L'ethnographie exige une approche à la cueillette de données inductives, interactives, ainsi que d'une stratégie analytique pour élaborer des théories culturelles locales. Cet élément de l'ethnographie touche à l'idée de généralisabilité. Lorsque l'accent de la recherche ethnographique est local (Chadderton, 2012, p. 52), les solutions proposées par la recherche et par le chercheur doivent elles aussi être locales. Les

caractéristiques particulières à une population ou à un individu fourniront les éléments de solution et ne seront pas reproductibles ailleurs (Murchison, 2009, p. 13).

L'ethnographie peut profiter de plusieurs sources de données, y compris la perspective quantitative et la perspective qualitative. Aux fins de mon projet, une approche quantitative n'est pas souhaitable, car je cherche à explorer les questions d'identité chez la population francophone immigrante à l'université. Donc, les outils de la recherche quantitative ne seront pas suffisamment nuancés pour bien répondre à mes questions de recherche. Je me servirai d'entrevues semi-structurées et de l'observation ainsi que d'un carnet de bord pour effectuer ma recherche.

L'ethnographie considère tout comportement et toute croyance dans son contexte sociopolitique et historique. Il faut, autant que possible, bien cerner les croyances du chercheur, afin de mettre en contexte son analyse. Comme les croyances régissent le comportement, toute la recherche est influencée par l'ensemble des pensées du chercheur. La prise de position d'un participant est tout aussi importante, pour les mêmes raisons pour lesquelles les pensées du chercheur le sont. Les propos de quelqu'un doivent avoir un contexte pour qu'on soit en mesure de les pleinement comprendre. En effet, une bonne analyse est seulement possible lorsque les préjugés de toutes les personnes associées à une étude sont en évidence pour permettre au lecteur de juger lui-même jusqu'à quel point il peut faire confiance aux affirmations de l'auteur.

3.5 Approche critique en ethnographie

Il importe d'explorer un peu l'approche critique dans le cadre de la recherche qualitative et ethnographique. Selon Chang-Ross (2010), une approche critique a pour but de donner aux personnes défavorisées la maîtrise de leur destin, d'éradiquer l'oppression,

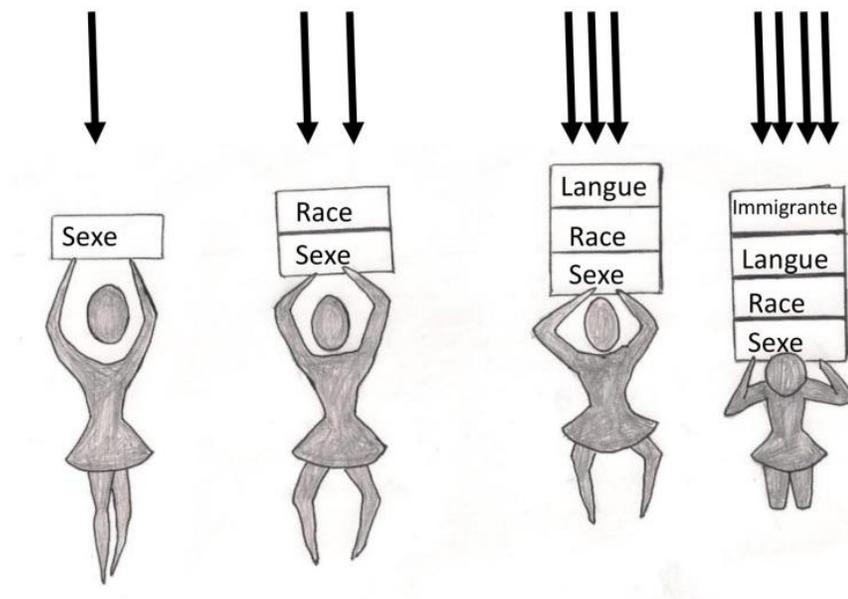
de défier les privilèges structureaux, et de poursuivre la justice sociale (p. 198). Un aspect important de la vie des immigrants francophones au Manitoba est leur perception de ceux qui les entourent. La réalité et les relations sociales qui sont le sujet de mon étude appartiennent à une population marginalisée et fourniront la base des connaissances de ma recherche. Il est de mon rôle, en tant que chercheur, de remettre en question tout ce qui fait partie de ma recherche et de creuser pour découvrir ce qu'un énoncé en particulier signifie dans l'ensemble de ses contextes (Thomas, 1993, p. 18). Après que j'aurai analysé mes données en profondeur, une ethnographie critique m'obligera à proposer des éléments de changement à la situation défavorisée de mes participants (Lecompte, 1999, p. 56). La lentille intersectionnaliste sera utile à cet égard. Elle me permettra de regarder à la fois les orientations de mes participants et les miennes. Non seulement dois-je prendre en considération les différents modes d'oppression vécus par mes participants et participantes, mais je dois aussi garder l'œil sur mon rôle dans les systèmes d'oppression, les systèmes de référence et comment le tout se combine dans le contexte de cette recherche.

3.6 Positionnement épistémologique : L'intersectionnalité

La notion de l'intersectionnalité est née de la recherche de Crenshaw (1989; 1991) qui visait à étudier les formes complexes de domination et d'oppression dans la société, telles que le racisme ou le sexisme, en tenant compte de l'ensemble des enjeux d'une personne minorisée, sans perdre de vue une perspective holistique de l'individu (Bilge et Roy, 2010, p. 55; McCall, 2005, p. 1780). L'intersectionnalité décrit comment les désavantages connectés à un des points d'identification ou de relations de pouvoir agissent sur la vie d'une personne à la fois indépendamment et simultanément (Bunjun,

Lenon, Torres, et Waller, 2006, p. 5; Mahalingam, 2008, p. 326). De plus, les désavantages se combinent pour que l'effet cumulatif soit plus important qu'une simple addition de désavantages (Holley et Gardner, 2012, p. 119; Veenstra, 2013, p. 647-648). Par exemple, pour une immigrante africaine francophone, il y a quatre axes de désavantages : son statut en tant qu'immigrante, son sexe, sa race et son statut de minorité linguistique. Individuellement, chacun de ses axes impose des défis à l'immigrante, mais l'intersection des quatre axes compte contre elle de façon encore plus importante.

Figure 1 : Représentation des pressions des axes d'influence selon l'intersectionnalité



Herbert-Spence, F. (2015). Représentation des pressions des axes d'influence selon l'intersectionnalité [Illustration].

Selon Veenstra (2013), ceux qui s'identifient en tant que membre de plusieurs groupes marginalisés vivent les formes d'oppression associées avec chacun de ces groupes comme un phénomène distinct, et, conséquemment, vivent plus de discrimination que d'autres personnes qui s'identifient à moins de groupes marginalisés (p. 647). En effet, les axes d'inégalité vécus par une personne sont tellement étroits liés

qu'il est impossible de les séparer (Bunjun, Lee, J., Lenon, Martin, Torres et Waller, 2006, p. 9; Jackson 2007, p. 261; Veenstra, 2013, p. 647).

Les catégories qui permettent au chercheur une orientation d'analyse ne sont qu'un point de départ. Pour le chercheur, l'interaction entre les catégories d'oppression dans la vie d'une personne prédomine. Le concept d'intersectionnalité prend toute son ampleur lors d'une analyse qui cherche à expliquer les différences entre deux groupes et les différences à l'intérieur d'un même groupe, tout en évitant de les essentialiser (Bilge, 2013, p. 420). En raison de cette habileté à traiter l'ensemble d'un individu, l'intersectionnalité permet au chercheur d'offrir des réponses plus complètes aux questions de la justice distributive, du pouvoir et du fonctionnement gouvernemental (Hancock, 2007, p. 249-250). Bilge (2013) et McCall (2005) partagent ce point de vue et elles poussent plus loin en encourageant une sensibilisation aux contextes sociaux et historiques dans lesquels les recherches et les analyses sont faites. Dottolo (2007) renforce le lien étroit entre la complexité des points identitaires individuels tels que la race, le sexe et la classe sociale, parmi d'autres, et les institutions sociales, qui font partie des systèmes d'oppression, et qui créent et renforcent des identités de leurs communautés (p. 350).

Selon Mahalingam (2008), une communauté en marge d'une société, ce qui est le cas d'une minorité triple, a un réel besoin de projeter une identité positive face à la société majoritaire. Conséquemment, une communauté d'immigrants se construit une identité ethnique positive en créant un ensemble de croyances idéalisées qui ont des effets importants sur les points identitaires des individus appartenant à cette communauté (p. 327-328). Cette réaction de la part des minorités pour contrer les perceptions

homogénéisant de leur communauté par la majorité est complexe et le concept d'intersectionnalité permet une analyse nuancée.

3.7 L'image : un outil complémentaire

L'inclusion des images générées par les participants (à titre d'exemple des photographies, des dessins, des graphiques...) dans la collecte de données, ce qui aurait permis au chercheur d'avoir accès à une réalité émotionnelle du participant qui ne serait pas nécessairement évident pendant une entrevue (Bagnoli, 2009; Kearney 2004;). Selon Weber (2008):

this ability of images to evoke visceral and emotional responses in ways that are memorable, coupled with their capacity to help us empathize or see another's point of view and to provoke new ways of looking at things critically, makes them powerful tools for researchers to use in different ways during various phases of research. (p. 49)

De plus, les images produites par les participants résultent d'un processus de synthèse. En choisissant quels éléments inclure dans l'image, le participant établit une priorité quant aux éléments méritant d'être inclus. Ces choix peuvent aider le chercheur dans sa compréhension de la situation faisant partie de son étude et des données sortant des entrevues (Bagnoli, 2009; Kearney, 2004).

Dans le contexte d'une représentation de soi et de ses expériences, le mot « texte » peut inclure n'importe quel média, soit une photographie, un poème, un récit, une danse ou autre. Cummins (2006) promeut l'usage de ce genre de « *identity text* » pour offrir l'occasion aux participants de formuler une affirmation de soi. Il constate que les participants s'investissent dans ce genre de production, ce qui permet au chercheur de

voir son participant ou sa participante sous un autre angle (p. 60). La création d'un tel texte force le participant ou la participante à se représenter d'une certaine façon, ce qui pourrait entamer une reconstruction ou une renégociation de son identité actuelle (Kamler, 2001, p. 54).

Un autre avantage en lien avec l'inclusion d'images dans la recherche qualitative est sa capacité de permettre la transmission de plusieurs niveaux d'interprétation. Selon Weber (2008), ces messages peuvent se contredire, mais, en présentant des contradictions, les images réussissent à montrer « *the fuzziness of logic and the complex or even paradoxical nature of particular human experiences* » (p. 43). De cette façon, les images deviennent un moyen idéal pour essayer de comprendre la réalité subjective d'un participant dans une recherche. La recherche qualitative qui examine ce qui est difficilement décrit tel que les émotions, la motivation personnelle, la subjectivité ou l'esprit d'un individu profitent de la nature complexe d'une image (Cole et Knowles 2008, p. 54).

Malheureusement, aucun des participants n'a fourni de texte identitaire, soit sous forme d'image ou de texte. À la fin de chaque entrevue, j'avais expliqué aux participants ce qu'une telle image pourrait apporter à cette étude. La production d'un texte identitaire était entièrement facultative. Sur le moment, tous les participants ont accepté de me produire une image ou tout autre type de texte identitaire dans un délai de deux semaines. Après l'échéance prévue, j'ai envoyé au moins deux courriels de rappel aux participants et participantes, courriels restés malheureusement sans réponse. Finalement, je me suis rallié au fait que je n'aurais pas de texte identitaire.

Il y a quelques explications possibles aux raisons pour lesquelles les participants n'ont pas fourni d'images. Les entrevues se sont faites en avril, autour l'horaire d'examens. Je soupçonne que la fin de l'année universitaire, les examens et le début des projets d'été ont eu un impact sur l'importance que les participants et participantes accordaient à ma requête. Il est aussi possible que le fait que j'avais donné la production des images comme devoir à la maison au lieu de leur demander de les faire sur le coup a inconsciemment envoyé le message que la production des images avait moins d'importance. En leur demandant de produire les images à la maison, je cherchais un travail plus réfléchi, mais il se peut que les autres exigences de temps et une compréhension incomplète de l'importance des images a réduit l'importance de cet aspect du projet pour eux. Également, la tâche de dessiner ou de produire des images aurait pu être perçue comme une tâche trop enfantine. En revanche, le fait que personne n'ait produit d'image pourrait signifier que les participants ne ressentaient pas le besoin d'ajouter à ce qu'ils avaient dit pendant l'entrevue ou de nuancer leur propos.

3.7 Mon positionnement et l'autoréflexivité

L'importance du positionnement du chercheur peut paraître quasi contradictoire dans la recherche ethnographique. Pour mieux identifier mes filtres symboliques et socioculturels, il faut être aussi transparent que possible. Je m'inspire de Chang-Ross (2010), qui affirme que « *it became increasingly clear to me that research required a firm understanding and grounding of one's own lens and a certain loyalty to that stance in order for it to command credibility, both for the researcher and for the scrutinizing audience* (p. 189). » Dans le contexte d'une recherche qualitative, il n'est jamais possible de présenter de façon fidèle et neutre l'histoire d'une autre personne. D'ailleurs,

Chadderton (2012) avance l'idée que l'auteur d'une recherche doit se positionner clairement dans le texte et qu'il doit également oublier n'importe quelle notion de neutralité, y inclus la neutralité raciale (p. 375).

Chadderton (2012) continue pour dire que l'ensemble du contexte racial doit faire partie de l'analyse des données cueillies pendant une entrevue. D'après lui, « *the data need to be considered in the light of racial power relations not only in wider society, but in the interview as well* (p. 370). Les aspects sociaux de l'entrevue qui sont observables tout comme ceux qui ne le sont pas doivent être pris en considération dans l'analyse (Burgess, 2010, p. 19). Mon identité sociale influence non seulement ma perception envers mes participants, mais aussi la perspective de mes participants et participantes et la manière dont ils répondent aux questions que je pose (Chang-Ross, 2010, p. 216).

Chacun a ses propres objectifs, y compris les chercheurs et les participants :

« *Researchers can never fully represent voices as non-innocent, nonproblematic, or noncontaminated; language is not transparent, voices do not speak for themselves, and referents always slip away* (Chang-Ross, 2010, p. 375). »

Selon Lecompte (2010), l'ethnie est une « *self-identification in a sociopolitical grouping that has both recognized public identity and a conservationist/activist orientation* (p. 27) ». Le fondement de cette définition est le choix par le groupe de s'identifier en tant que membres d'une même communauté. Dans le contexte des immigrants francophones au Manitoba, il faut éviter de brosser un tableau trop généralisé.

3.8 Orientation épistémologique

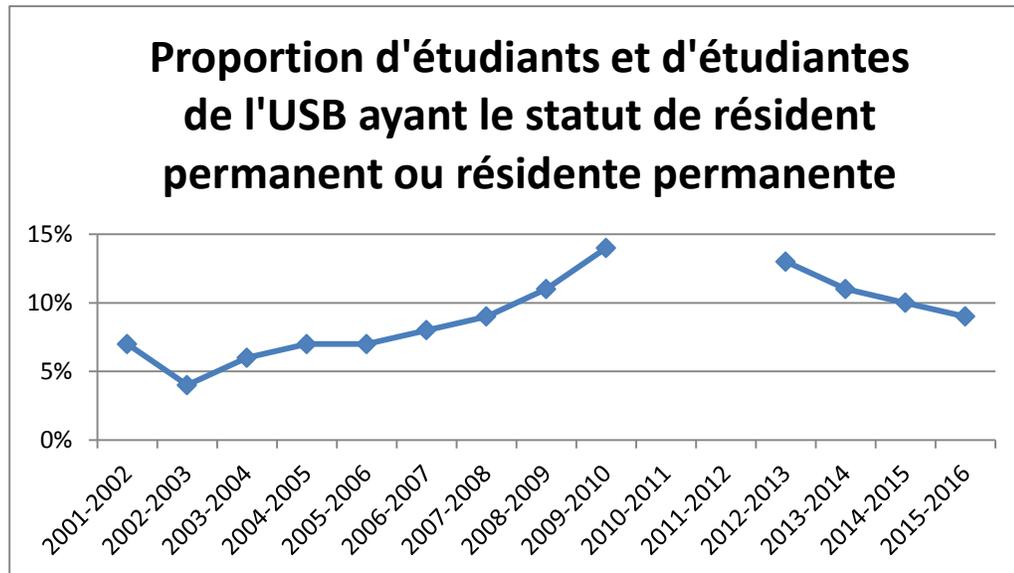
La perspective intersectionnaliste était cruciale pour mieux m'orienter dans mon analyse des données. Ce genre de projet, imbriqué dans la vie des immigrants et

immigrantes africains, examine les « *power differentials associated with various social identities deeply affect how members of marginalized social groups construct, reconfigure and negotiate their identities*» (Mahalingam, 2008, p. 327). Selon Jordan-Zachery (2007), l'intersectionnalité est un outil qui sert à comprendre la différence entre deux ou plusieurs groupes, ce qui m'a lancé le défi de bien représenter les aspects personnels, politiques et intellectuels de mes participants tout en me permettant de bien raconter les expériences d'une population marginalisée (p. 257-258). Ces défis ne sont pas négatifs. En revanche, ils fournissent des points de repère à mon analyse qui ont guidé mon processus de réflexivité ainsi que mon analyse des données. Jordan-Zachery (2007) constate qu'un des grands défis de l'intersectionnalité s'avère être la question de bien représenter comment les systèmes d'oppression convergent dans la vie d'un individu (p. 258). Essentiellement, cette question sous-tend mon projet et mes analyses.

3.9 Participants

Entre 2005 et 2010, l'Université de Saint-Boniface a annuellement publié les statistiques sur sa population estudiantine afin d'effectuer un plan de recrutement conçu en 2005 (Bureau de recrutement, 2005-2010). Le tableau ci-dessous montre la proportion des étudiants ayant le statut de résident ou de résident permanent à l'Université pendant cette période. La définition de ce qui constitue un résident n'est jamais élaborée dans les documents.

Tableau 1 : Proportion d'étudiants et d'étudiantes de l'USB ayant le statut de résident permanent ou résidente permanente



Adapté des données du Bureau de recrutement de l'USB.

En somme, entre les années 1997 et 2015, la proportion d'étudiants immigrants et d'étudiantes immigrantes a augmenté de 4 % à 9 %, avec un point cumulant de 14 % en 2009. Il n'y a pas de données pour les années 2010 et 2011, à cause d'un changement de système informatique. La baisse après 2012 pourrait s'expliquer en raison d'une augmentation des exigences en anglais pour certains programmes, notamment le programme d'Aide en soins de santé et le programme d'Éducation de la jeune enfance. De plus, en 2015, le programme d'Éducation de la jeune enfance a terminé sa collaboration avec l'Accueil francophone, un organisme communautaire qui appui les immigrants. Donc, la proportion d'étudiants immigrants a diminuée en conséquence.

Les participants et participantes que j'ai invités à participer à mon projet de recherche possèdent les caractéristiques suivantes. Dans un premier temps, ils sont originaires d'Afrique et résident à Winnipeg. Ces caractéristiques sont primordiales vu

que j'explore les interactions culturelles au niveau de l'identité des Africains et des Africaines francophones qui vivent dans la communauté franco-manitobaine.

Deuxièmement, ce sont des étudiants et étudiantes inscrits à l'Université de Saint-Boniface. J'ai choisi de me concentrer sur les étudiants aux études postsecondaires pour plusieurs raisons. Ma présence physique au sein de l'établissement a facilité mon accès à ma population cible. Pour mitiger les différences de pouvoir entre mes participants et moi, je me suis présenté comme un étudiant aux études de 2^e cycle d'abord et un employé de l'université par après. Nous nous sommes rencontrés dans un lieu choisi par les participants et nous avons évité mon bureau. Tous les participants ont choisi de me rencontrer à l'Université de Saint-Boniface et toutes les entrevues se sont passées dans une salle de classe vide. L'USB était un lieu convenable pour les participants parce qu'ils y venaient pour passer leurs examens.

Un étudiant aux études postsecondaires à l'université fréquente une institution de la communauté francophone au Manitoba et, par conséquent, ces étudiants pourront avoir un contact important avec des Franco-Manitobains. J'ai réussi à avoir des participants qui sont au Canada depuis quatre ans ou plus afin de me permettre de mieux capter le processus de changement d'identité, le cas échéant.

3.10 Collecte de données

L'ethnographe est à la recherche d'une compréhension holistique d'un individu dans son environnement afin de mieux comprendre l'ensemble de la perspective des participants. Parce que l'être humain était un élément central de la collecte de données, en avril 2015, ce projet de recherche a été soumis au Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Une copie du certificat d'éthique se trouve en annexe B

de ce document. La collecte de données a été effectuée par l'entremise d'entrevues. Lorsque l'approbation du projet a été confirmée, j'ai commencé à contacter les enseignants d'anglais langue seconde des cours Voie préparatoire I, Voie préparatoire II et Anglais langue seconde (AN107). La raison pour laquelle j'ai choisi ces cours était que, de par mes propres expériences professionnelles au sein de l'établissement, je savais qu'il y aurait une haute proportion d'étudiants immigrants dans ces cours. Les enseignants des cours d'anglais ont présenté mon projet de recherche aux étudiants et étudiantes. J'étais présent dans la salle pour répondre aux questions éventuelles de ces derniers. Il n'avait pas de questions. Un tas de lettres d'invitation au projet ont été laissées dans les salles de classe pour que les étudiants puissent en prendre sans obligation. Quand un étudiant me contactait afin d'indiquer son intérêt à prendre part au projet, je fixais un temps de rencontre.

Mes méthodes de collecte de données étaient constituées des outils suivants :

3.10.1 Observation

J'ai observé les étudiants immigrants à l'université lors d'activités publiques destinées à la clientèle étudiante générale et d'événements qui ciblent les immigrants en particulier sur les lieux de l'université. J'ai noté mes observations dans un carnet pour mieux capter les relations sociales que j'étais en train d'observer.

3.10.2 Entrevues

J'ai fait passer des entrevues semi-structurées, effectuées en français, dans l'endroit qui convenait le mieux au participant ou à la participante pour qu'il soit bien à l'aise (Denzin et Lincoln, 2011, p. 3). Par exemple, nous nous sommes rencontrés dans un endroit choisi par le participant ou la participante, comme une salle de classe vide.

Puisque le sujet de la conversation risquait de susciter des émotions fortes chez les participants, le choix d'un endroit privé, calme et sécuritaire était important. De plus, j'ai indiqué aux participants qu'ils avaient le droit de se désister du projet de recherche n'importe quand, et ce, sans pénalité ni répercussions.

Après avoir obtenu des renseignements généraux sur les participants (le pays d'origine, l'âge, le programme d'études, l'année d'études postsecondaires, etc.), j'ai posé les questions propres à l'entrevue. Celles-ci ont été conçues pour susciter les perceptions des participants sur leur identité et leur attachement à la communauté de l'USB (Holstein et Gubrium, 2011, p. 343). Dans la première ronde d'entrevues, chaque entrevue a duré entre 45 et 80 minutes. Dans la deuxième ronde d'entrevues, j'ai seulement réussi à avoir la participation de trois des six étudiants immigrants et les entrevues ont duré environ 20 minutes. J'ai laissé s'écouler une période d'au moins quatre mois entre la première et la seconde entrevue pour voir si les réponses des participants évoluaient d'une entrevue à l'autre. Les premières entrevues ont été faites en avril et les secondes en septembre. Les questions de la première entrevue se retrouvent en annexe A. Les trois personnes qui ont complété la deuxième entrevue, Aimée, Michel et Jacques⁷, m'ont dit qu'ils n'avaient rien à ajouter à ce qu'ils avaient déjà partagé lors de la première entrevue. La seconde entrevue était plus un genre de « *member check* » verbal que rien d'autre. Une absence de désir d'ajouter à ce qu'ils avaient déjà dit pourrait indiquer que les questions identitaires chez la population cible n'évoluent pas dans un délai aussi court. Si tel était cas, ce serait l'occasion de faire un projet de recherche subséquent.

⁷ Tous les participants ont reçu un pseudonyme assigné par le chercheur qui respectait le sexe du participant parce qu'ils n'avaient pas de préférence eux-mêmes. Il y avait quatre femmes (Rose, Sarah, Aimée et Clara) et deux hommes (Jacques et Michel).

Sarah, Rose et Clara n'ont pas fait de seconde entrevue, bien que cela ait été prévu. Après multiples reprises, j'ai abandonné toute tentative de fixer un temps de rencontre. Elles m'ont dit que leur horaire chargé les empêchait de me rencontrer.

Une fois la permission obtenue des participants et des participantes, j'ai fait un enregistrement sonore des entrevues pour me permettre de mieux interagir avec les participants et de fournir une rétroaction appropriée pendant l'entrevue. Ceci m'a aussi permis d'avoir un registre complet de l'échange. Il est important de noter que j'ai aussi produit un journal de mes impressions à la suite de l'entrevue. Ce processus d'autoréflexion a beaucoup de valeur aux fins de ma recherche, car il m'a permis de dévoiler le fil de mes impressions au cours du processus.

Les mêmes questions étaient utilisées avec chaque participant et chaque participante pour guider la conversation, permettant la reformulation des questions sans un changement de sens. Chaque participant ou participante guidait la conversation selon ses propres expériences. Les entrevues se sont déroulées en français parce que les participants étaient plus à l'aise dans cette langue que l'anglais (les deux langues partagées par les participants et moi-même). J'ai travaillé avec les données recueillies pour en faire ressortir les thèmes et les similarités. Mes propres réactions et expériences sont aussi incluses dans le projet. Mon expérience comme membre de la communauté de l'Université de Saint-Boniface et Autre dans la communauté franco-manitobaine a fourni une perspective plus riche que celle qu'un visiteur externe obtiendrait.

3.10.3 Mon carnet de bord

Pendant la période de collecte de données et leur analyse subséquente, j'ai tenu un carnet de bord qui m'a servi à tenir compte de mes observations personnelles pendant

tout le processus de recherche. En écrivant dans ce carnet, j'ai découvert des pistes d'analyse intéressantes et, surtout, j'ai dévoilé mes présomptions. Les enjeux de mon positionnement par rapport aux participants méritaient une exposition continue pour me permettre de donner le plus de place possible à leurs voix authentiques.

3.10.4 Réflexions des participants

À la fin de l'entrevue, j'ai invité les participants et participantes à me faire parvenir leur rétroaction par courriel, ou par tout autre moyen qui leur convient, à la suite de nos discussions. J'avais insisté sur le fait qu'ils n'étaient pas obligés d'ajouter à ce qu'ils avaient dit, mais que s'ils en ressentaient le besoin, de ne pas hésiter à noter leurs réflexions et de me les acheminer.

Une semaine après l'entrevue, j'ai envoyé aux participants et aux participantes les questions de recherche par courriel et je les ai invités à répondre aux questions à nouveau s'ils en ressentaient le besoin. Encore une fois, une réponse de leur part était facultative et aucune imposition par rapport à la longueur de celle-ci ne leur a été imposée.

J'avais demandé à mes participants et mes participantes de noter leurs réflexions pour essayer d'élaborer encore plus les transformations identitaires qu'ils vivaient. Je cherchais une façon de cerner les défis identitaires sans contraindre mes participants et mes participantes au format d'une entrevue formelle. Ces documents auraient pu être une riche source de données et ils auraient pu me permettre de confirmer mes propres interprétations des entrevues. Une autre raison pour laquelle j'avais inclus cette étape était de fournir une autre occasion aux participants et aux participantes d'agir en tant que chercheurs-participants de l'étude (Ellis, 2008, p. 84-85). Afin de valoriser leur voix, ces réflexions étaient « *practical and collaborative because it is inquiry completed "with"*

others rather than "on" or "to" others. In this spirit, advocacy/participatory authors engage the participants as active collaborators in their inquiries» (Creswell, 2011, p.11).

Malheureusement, personne n'a produit un tel document.

3.11 Analyse

J'ai fait la collecte des données à deux occasions séparées par un intervalle de quatre mois. Dans un premier temps, j'ai fait la transcription des premières entrevues pendant la période entre les deux rondes d'entrevues. Selon Ladner (2014), le processus de transcription est limité parce que les gestes et les intonations des mots du participant ne peuvent pas être captés dans la transcription. Cependant, la transcription permet à l'ethnographe de faire une analyse approfondie et de revisiter les paroles du participant et de la participante (p. 142). J'ai écouté les entrevues plusieurs fois pendant la transcription pour ne pas perdre d'éléments importants de la production des paroles. J'ai reproduit fidèlement les paroles des participants, incluant les fautes grammaticales, les anglicismes et les hésitations afin de mieux capter l'expérience de l'entrevue. Pour l'analyse des données, j'ai suivi la méthode décrite par Brod, Tesler et Christiansen (2009, p. 1265). Pendant mes entrevues et en consultation avec mon carnet de bord, je révisais les réponses de mes participants et participantes afin d'identifier des thèmes émergents. Lorsque j'ai identifié un thème potentiel, j'ai essayé de trouver les facteurs qui influençaient ce thème pour voir s'il y avait des liens entre les thèmes. Les thèmes pertinents au même phénomène ont été regroupés et revisités pour des analyses subséquentes afin d'appuyer ou de contredire le nouveau regroupement. Une comparaison constante a eu comme résultat une analyse complète entre les thèmes et à

travers les différentes sources de données (dans mon cas : les entrevues, les observations et mon carnet de bord) (Noerager Stern, 2008, p. 114).

Chaque entrevue a été traitée de façon indépendante et, par la suite, j'ai essayé de relever des thèmes communs dans les entrevues. Il était très important, pendant tout le processus d'analyse, que je tienne un journal de réflexion pour que je ne perde pas le fil de mes idées. Mes réflexions personnelles m'ont aidé à discerner des thèmes qui auraient pu m'échapper ou m'ont permis de dévoiler mes propres idées préconçues. Le journal a servi aussi bien de document de travail que de document d'appui à l'analyse finale.

3.12 Interprétation de données

Strauss et Corbin (2008) indiquent que le rôle du chercheur est de transformer les données brutes produites lors des entrevues avec les participants en quelque chose qui favorise la croissance du savoir (p. 6). Babchuk (1997) résume le processus d'analyse de données promu par Strauss et Corbin. Le processus passe de la cueillette de données à un système de codage in vivo ancré dans un vocabulaire descriptif à la formation de concepts sociologiques et éducationnels. Selon Strauss et Corbin (2008), les concepts utilisés par le chercheur varient dans leur niveau d'abstraction avec les niveaux moins abstraits fournissant les détails et l'orientation pour les niveaux conceptuels les plus abstraits (p. 10). « *The more one moves up the conceptual ladder, the broader and more explanatory the concepts become, yet as they move toward greater abstraction, concepts, while perhaps gaining in explanatory power, begin to lose some of their specificity* » (p. 11). Strauss et Corbin continuent en disant que c'est au chercheur de suivre un processus réflexif d'analyse qui mène à une perspicacité et à une sensibilisation aux données. Ce processus permet de s'assurer que toutes les données peuvent être intégrées

au cadre conceptuel tout en le modifiant en même temps. Le chercheur se permet une ouverture à la polysémie des données et il évite autant que possible une prédétermination de leur sens (p. 12). Pour m'aider à orienter mes interprétations pendant le processus, j'ai utilisé un cahier de bord, mais pour ajouter au processus un œil de l'extérieur, j'ai consulté un collègue qui pourrait me conforter dans mes interprétations.

3.13 Processus de codage

À la suite de la transcription des entrevues, j'ai commencé le processus de codage. La première étape était de relire les transcriptions et les parties de mon carnet pertinentes à l'entrevue traitée. Je veux noter que ce processus s'est fait à l'ordinateur parce que j'ai trouvé qu'il était plus facile de copier et de réorganiser les citations. Pendant la lecture, si quelque chose me sautait aux yeux ou que j'avais précédemment noté cet élément, je copiais ce dernier dans un nouveau document électronique afin de préserver l'intégrité des entrevues transcrites. Comme cela, je pouvais réorganiser les citations sans crainte et les récupérer, le cas échéant.

Pendant cette période initiale d'organisation des citations, j'ai créé des catégories à partir des mots ou des phrases qui paraissaient dans les citations, sans m'inquiéter du produit final. Avec le traitement de chaque entrevue, j'ai ajouté des catégories à mesure que j'identifiais de nouvelles informations. Je ne m'inquiétais pas alors du nombre de catégories, mais je prenais des notes afin de m'aider plus tard à faire mon analyse.

Une fois que les entrevues ont toutes été traitées, j'ai relu mon carnet et j'ai commencé la réorganisation des catégories. Encore une fois, j'ai créé un nouveau document électronique pour m'assurer de l'intégrité du processus. J'ai réorganisé mes catégories une autre fois pour établir une homogénéité des catégories. Ensuite, j'ai

pris cette position de réflexiviste, j'avais la capacité de tenir compte de mes réactions pendant ma discussion.

3.13.1 Double codage

Pour assurer la crédibilité de mon processus de codage, j'ai suivi un processus de confirmation de ma façon de faire le double codage (*consensus coding*). J'ai demandé à D^{re} Sara Kreindler, qui dirige la chaire de recherche manitobaine en innovation des systèmes de santé à l'Université du Manitoba, de revoir mes codes. J'ai préparé la trousse en annexe D pour elle. La trousse contenait les grandes lignes de mon étude, les définitions des thèmes et sous-thèmes ainsi qu'un total de 15 codes qui provenaient des divers thèmes et sous-thèmes qui représentaient tous les participants. Elle a pris quelques heures pour revenir avec son codage. La correspondance entre notre codage était de 99%. Pour certaines des citations, le groupe qui était le sujet de la phrase n'était pas entièrement clair pour D^{re} Kreindler. Conséquemment, elle a codé selon ce qu'elle avait compris, mais elle avait inclus un deuxième code pour cinq des citations dans le cas où elle avait mal compris le contexte de la citation. Une copie de ses réponses se trouve en annexe E.

3.14 Éthique

Ma recherche porte sur les étudiants immigrants et les étudiantes immigrantes d'origine africaine poursuivant leur scolarité au sein d'une institution dans laquelle je travaille. Par conséquent, plusieurs rapports de force inégaux découlent de cette situation, rapports que j'ai abordés avec délicatesse. Je suis un homme blanc, ce qui m'accorde une position privilégiée par rapport à mes participants noirs. De plus, je suis employé de l'université, ce qui est un rapport de force. Il est important de souligner que je suis dans

un rôle purement administratif dans le Département de l'éducation permanente et que je n'ai aucune influence, perçue ou réelle, sur les étudiants de l'Université ou de l'École technique et professionnelle ni sur leur cheminement académique. Je suis aussi citoyen canadien, alors que mes participants et participantes ont un statut d'immigration moins stable et moins avantageux. D'ailleurs, j'ai joué le rôle de chercheur en conformité avec mon statut d'étudiant à la maîtrise, alors que mes participants sont des étudiants dans des programmes qui sont peut-être moins valorisés par la société. Il y a plusieurs défis en ce qui concerne le statut ou la classe sociale dans l'ensemble de ce projet. Pour aborder ces déséquilibres de pouvoir, il m'a fallu éviter de trop m'imposer à mes participants. À cette fin, j'ai donné à mes participants et participantes le contrôle sur le lieu des entrevues, évitant des endroits, comme mon bureau, qui pourraient renforcer mon pouvoir ou mon statut.

En discutant de leur histoire d'immigration et de leurs difficultés d'intégration, mes participants et participantes auraient pu revivre des expériences douloureuses. Pour atténuer leur détresse autant que possible, j'ai accordé aux participants et aux participantes tout le temps qu'il leur fallait pour s'exprimer et j'ai adopté une attitude aussi compatissante que possible. De plus, je leur ai donné les coordonnées d'un psychologue francophone offrant des services gratuits et qui pourrait les aider à composer avec les effets négatifs de leur expérience qui persistent.

3.15 Limites du projet

Cette recherche était une exploration de l'évolution identitaire chez les immigrants africains au Manitoba. Mon approche ethnographique et mon positionnement critique m'ont fourni les outils nécessaires pour examiner la composition et les

changements dans l'identité d'une personne vivant dans une situation de triple minorité. Cependant, cette démarche inductive et interprétative est ancrée dans les perceptions des participants et participantes à leur propre situation.

Une autre lacune possible, ce sont les différences culturelles qui forment le noyau de ma recherche. Malgré ma tentative de perspective *émique* par rapport aux repères culturels de mes participants et participantes, il est possible que j'aie manqué ou mal interprété des indices culturels importants. Afin de combler cette lacune importante, j'ai tenté de collaborer avec mes participants et participantes à l'interprétation de leurs paroles en leur fournissant leurs transcriptions et en restant à l'écoute de leurs questions et de leurs rétroactions.

3.16 Sommaire

Ma recherche était l'exploration d'une population occupant une position défavorisée dans notre société. Les outils et la perspective de l'ethnographie critique m'ont permis de mener cette étude avec un esprit ouvert, mais avec une reconnaissance des défis inhérents aux relations sociales pertinentes. Il est clair que ma propre façon de voir le monde figure dans les analyses, mais les participants occupent la place centrale dans les entrevues et dans l'analyse subséquente de celles-ci. J'ai fait de mon mieux de dévoiler mes pensées au cours du processus et je suis conscient de mes propres préjugés. M'appuyant sur Creswell (2008), j'ai apporté un regard critique à la manière dont j'ai interprété les données ainsi qu'aux données elles-mêmes parce que mes participants avaient leurs propres perspectives qui devaient être mises en lumière. De cette façon, j'ose croire que j'ai facilité la discussion sur les moyens d'améliorer la situation dans laquelle se trouvent les étudiants africains à l'université.

Chapitre 4

4.1 Résultats et Interprétation

4.2 Objectif de la recherche

Cette recherche tient à explorer les enjeux identitaires des Africains et Africaines francophones vivant au Manitoba et plus particulièrement des étudiants et étudiantes immigrants africains de l'Université de Saint-Boniface. Par la force de la situation dans laquelle ils se trouvent, ces étudiants immigrants et ces étudiantes immigrantes s'intègrent à une communauté francophone très forte ayant une identité clairement définie. La juxtaposition de la réalité minoritaire franco-manitobaine, avec la réalité d'un immigrant qui pourrait se trouver *racialisé*⁸ crée ce que Gérin-Lajoie et Jacquet (2008, p. 31) et Piquemal et Bolivar (2011, p. 255) appellent *une minorité triple*. Les Africains font partie d'une minorité raciale, linguistique et culturelle au Manitoba, et ils cherchent à s'insérer dans une communauté qui est elle-même minoritaire. Sachant que le processus d'immigration déclenche une redéfinition identitaire (Bouchamma, 2008, p. 109; Kérisit, 1998, p. 87), je cherche à explorer la complexité de cette évolution personnelle vécue par les immigrantes et les immigrants africains au Manitoba qui s'inscrivent à l'Université de Saint-Boniface.

4.3 Description des participants et participantes

J'ai fait six entrevues avec des étudiants et étudiantes immigrants. Mes propres perceptions et expériences pertinentes au projet ont aussi été incluses et analysées. Les

⁸ Selon Barot et Bird (2001), dans son usage moderne, le terme « racialisation » provient du sociologue Michael Banon de son livre *The Idea of Race* (1977). Il utilise l'expression pour signifier la tendance des Blancs à accorder des différences physiologiques à un système de classification raciale qui sert à renforcer les relations de pouvoir existantes (p. 607-608).

participants ont discuté de leurs expériences sur une base volontaire. Aucune rémunération ne leur a été proposée. En raison de la population modeste de l'Université de Saint-Boniface, toute caractéristique potentiellement identifiante a été masquée (le pays d'origine, le programme d'étude, la langue maternelle, etc.). Le consentement éclairé a été demandé et accordé par chaque participant (annexe C).

Tous les participants et participantes ont reçu un pseudonyme assigné par le chercheur qui respectait le sexe du participant ou de la participante parce qu'ils n'avaient pas de préférence eux-mêmes. Il y avait quatre femmes (Rose, Sarah, Aimée et Clara) et deux hommes (Jacques et Michel). La durée de leur séjour au Canada variait entre quatre ans (Jacques) et 12 ans (Rose et Sarah). Toutes les femmes sont venues à jeune âge au Canada en tant que réfugiées (entre 6 ans et 13 ans) et les hommes ont immigré en tant que travailleurs qualifiés plus tard dans la vie, à l'âge de 36 ans et de 42 ans respectivement. Il est également important de noter que Rose et Sarah sont des cousines.

Pour protéger l'identité des participants et participantes, j'ai décidé de masquer les pays d'origine et les références à des groupes ethniques, des langues africaines ou autres renseignements personnels. L'Université de Saint-Boniface étant un établissement de petite taille, il est assez facile d'identifier un individu en ne fournissant que peu de détails. Cependant, il y a des différences culturelles assez importantes entre les pays francophones de l'Afrique de l'Ouest et ceux de l'Afrique de l'Est. J'ai voulu préserver cette distinction brute parce qu'elle devient importante, surtout dans les commentaires d'une des participantes, Sarah.

Tableau 2 : Caractéristiques des participants et des participantes

Participant	Sexe	Années au Canada	Âge à l'arrivée	Voie d'immigration	Origines
Clara	Femme	9	12	Réfugiée	Afrique de l'Est
Rose	Femme	12	13	Réfugiée	Afrique de l'Est
Sarah	Femme	12	6	Réfugiée	Afrique de l'Est
Aimée	Femme	9	12	Réfugiée	Afrique de l'Ouest
Jacques	Homme	4	36	Travailleur qualifié	Afrique de l'Ouest
Michel	Homme	5	42	Travailleur qualifié	Afrique de l'Ouest

4.4 Résultats

Les résultats de cette recherche seront présentés par thème. Afin de respecter les voix des participants et des participantes, je les ai cités directement autant que possible. De plus, j'ai transcrit fidèlement les paroles des participants et participantes, incluant les hésitations et les anglicismes, parce que je ne voulais pas perdre le particulier de leurs paroles. La façon dont une phrase est exprimée est tout aussi importante que les mots qui sont utilisés.

4.5 Thèmes majeurs

Les thèmes majeurs de mes résultats sont : *le phénomène de l'immigration*, *l'acculturation : inclusion et exclusion*, et *le choc face à la vie universitaire*. Ces thèmes et leurs sous-thèmes seront explorés dans la section suivante.

Tableau 3 : Tableau récapitulatif des thèmes

Thème	Le phénomène de l'immigration
Sous-thèmes	Recherche de sécurité
	Poursuite d'une meilleure vie
	Effets de l'immigration sur la famille
Thème	Acculturation : Inclusion et exclusion
Sous-thèmes	Définition de ce qui constitue un Franco-Manitobain
	Tensions – Participants et Franco-Manitobains
	Tensions – Participants et autres immigrants
	Surmonter les défis d'intégration
	Conséquences positives d'acculturation - inclusion
	Conséquences négatives d'acculturation - exclusion
	Communauté locale d'immigrants
	Déclarations identitaires
	Victimes de racisme
	Enjeux du plurilinguisme
	Dominance de l'anglais
	Vie religieuse dans une société laïque
	Ambitions postsecondaires
Thème	Choc face à la vie universitaire
Sous-thèmes	Défis académiques
	Culture de cliques
	Étudiants internationaux : une relation de dissonance culturelle
	Suggestions d'appuis supplémentaires

4.6 Phénomène de l'immigration

4.6.1 Recherche de sécurité

Parce que toutes les participantes de la recherche sont venues au Canada en tant que réfugiées, la sécurité a été citée comme une des motivations principales de l'immigration. Sarah et Rose, cousines, ont un niveau de compréhension de la situation qui est différente en raison de la différence dans leur âges lors du processus

d'immigration. Rose avait treize ans à son arrivée au Canada alors que Sarah n'en avait que six.

Rose a décrit ainsi les risques que sa famille courait dans leur pays d'origine.

Ma mère, elle a déjà été kidnappée, je pense. Je me souviens plus en quelle année. J'étais très petite. Donc, souvent, son travail, on dirait était plus ou moins assez risqué en tant qu'infirmière parce que ... tendance à te kidnapper. Mais, la beauté des choses que ma mère faisait, c'est qu'elle connaissait un peu [les gens des deux côtés du conflit]. Donc, c'était un peu *safe* pour elle. (Rose, lignes 58-61)

L'utilisation de l'anglais ici est intéressante. Elle pourrait indiquer son intégration au Canada.⁹ Selon les recherches de Garcia (2009), surtout pour des personnes vivant dans un contexte minoritaire, changer d'une langue à une autre, le « code switching » est commun (p. 147). L'anglais ici n'est pas une indication d'une faiblesse dans son français, mais plutôt d'une complexité linguistique et d'une identité hybride. Les minorités bilingues démontrent cette fluidité linguistique tout le temps et Rose, et d'autres participants, ont adopté cette habitude. (Carnet de bord, 10 octobre 2015)

Rose a continué en disant : « Donc, on avait l'impression qu'on était visé, but est-ce que c'était personnel? Je ne sais pas quoi dire. » (Rose, lignes 81-82). Elle avait donc une très bonne idée de pourquoi sa famille est venue au Canada. Malheureusement, seuls les enfants et la mère ont immigré. Le père de la famille est resté au pays pour permettre à la famille de se sauver en secret. Elle a dit qu'aucune de leurs connaissances, ni même

⁹ Les paroles en italique dans ce chapitre sont mes réactions personnelles aux citations des participants et viennent de mon carnet de bord. J'ai écrit spontanément, sans me soucier des détails de grammaire. Afin de respecter la transparence, je n'ai pas corrigé les fautes de grammaire ou d'orthographe dans mon carnet de bord.

la famille élargie, ne savait qu'ils quittaient le pays. Elle a ajouté que le père est resté au pays pour les protéger, en profitant de son poste dans l'armée.

En fait, c'est à cause de, *like*, la guerre entre deux groupes... les gens nous aimaient pas d'une façon parce qu'ils pensaient que tout était notre faute. *So*, ils ont essayé de nous exterminer. *So, I guess*, notre père voulait nous protéger, *so* il nous a envoyés (Sarah, lignes 23-25).

Sarah a expliqué ce qu'elle avait compris des raisons de leur immigration : « Ils m'ont juste dit, *like*, c'est temps de comme aller, et juste, *you know*, découvrir une nouvelle chose. C'est pour tes études, pour que tu puisses, *you know*, approfondir tes horizons et tout » (Sarah, lignes 19-21). Sarah a aussi offert une raison pour cette incohérence : « *Cuz*, ils ne voulaient pas comme briser un peu mon innocence et mon enfance. Ils voulaient me laisser grandir et plus tard me dire » (Sarah, lignes 15-17).

La rupture familiale a affecté aussi les relations récentes dans les familles de Sarah et de Rose. Rose a dit :

Like, [mon père] veut venir, mais apparemment, je ne connais pas toute l'histoire. Comme, ma mère ne veut pas, *like*, nous informer, moi et ma petite cousine. Elle ne veut pas vraiment comme... je ne sais pas, *I guess*, elle veut nous protéger de sa façon... elle, elle nous pense encore un peu comme les enfants. Elle pense encore que je suis la fille de quatre ans qui vit ici, *so* elle essaie de nous protéger. *So*, c'est comme, *oh*, tu peux nous dire. *It's ok*, mais ... Protection (Rose, lignes 53-60).

Ça cause de la tension à la maison et beaucoup d'anglais – plus que sa cousine
(Carnet de bord, 20 juillet 2015)

Quand les familles de Sarah et Rose se sont installées au Canada, elles ont habité à Montréal. Les familles ont décidé de déménager une autre fois pour venir à Winnipeg.

Sarah a dit :

Ah, à Winnipeg? *Well*, majoritairement, parce que ma mère trouvait que à Montréal, il y avait beaucoup de tensions...c'était pas assez, disons...on peut dire en anglais, *safe*, genre pour nous. Pour ces raisons-là, mais aussi elle trouvait aussi comme en venant plus à l'ouest...Winnipeg, parce qu'elle, on avait une famille qu'on connaissait. (Sarah, lignes 99-103)

Une autre des participantes réfugiées a cité la sécurité comme une raison de son déménagement au Canada. Clara a dit :

...mon père a décidé de commencer à faire des processus de pouvoir venir ici au Canada parce que pour lui, il y avait plus d'opportunités et ça allait nous permettre de pouvoir approfondir nos études et avoir une base assez fondée pouvoir bien continuer et avoir une meilleure condition de vie surtout aussi...Parce que durant cette période-là il y avait plein de conflits dans mon pays, et tout. (Clara, lignes 53-57)

Pas de menace spécifique contre eux, mais plutôt un désir de paix; immigration
(Carnet de bord, 15 juillet 2015)

C'est clair que les raisons d'immigration ne sont pas toujours faciles à décortiquer. Les raisons que nous donnons aux enfants ne sont pas toujours les vraies. (Carnet de bord, 15 juillet 2015)

Sarah, Rose et Clara ont indiqué que la sécurité était une des raisons principales de leur immigration, mais le facteur de l'âge au moment de l'immigration joue un rôle dans ce qu'elles ont pu comprendre de ce déménagement. Toutes les trois ont immigré en

raison de tensions dans leur pays d'origine, mais même si Clara et Rose n'avaient que 12 et 13 ans respectivement, elles ont compris cette expérience différemment. Un facteur possible qui pourrait expliquer cette différence serait le fait que leurs pères n'ont pas pu partir avec les familles, contrairement au père de Clara.

4.6.2 Poursuite d'une meilleure vie

En plus des raisons de sécurité, les participants ont aussi cité l'occasion de se construire une meilleure vie au Canada comme source de motivation à l'immigration. Les deux hommes, Michel et Jacques, sont venus au Canada en tant que travailleurs qualifiés, car ils étaient plus âgés. Il est donc logique que leurs motifs aient été différents de ceux des participantes qui sont venues comme réfugiées.

Jacques, en particulier, avait une raison spécifique d'immigrer. Il a dit :

OK. Bon ben. Disons que...en Afrique, j'avais remarqué que...Tu n'es pas traité à ta juste valeur. Ce que tu vois réellement, sur le plan études, tu vas faire des études supérieures, ce n'est pas évident que tu puisses trouver un emploi qui puisse va te payer à ta juste valeur. Donc, c'est déjà un désespère. Et puis, pour moi particulièrement, c'est de pouvoir également me mettre là où on saura vraiment apprécier mes talents et non être confiné dans un sort de système de mode d'ordre « on fait ça comme ça, on fait ça comme ça » puis c'est tout. Où on ne laisse pas éclore les talents individuels et puis permettre aux gens de se doser. (Jacques, lignes 48-55)

Le mérite veut dire moins en Afrique, selon lui. Il semble que la société soit plus rigide chez lui que chez nous. (Carnet de bord, 10 juillet 2015)

Sa juste valeur est une expression assez intéressante. Je ne suis pas de tout certain de ce qu'il veut dire ici. – j'avais pas le temps de le questionner, mais en y songeant par

*la suite ceci revient à une forme de sous-estimation de la personne en outremer –
marque de discrimination dans son pays d'origine (Carnet de bord, 10 juillet 2015)*

Quand Jacques a parlé de sa juste valeur, j'ai initialement interprété cette expression pour dire qu'il n'avait pas été valorisé selon ses compétences en raison d'une tradition de népotisme ou de parrainage. Jacques a dit : « Ce n'est pas le premier choix, le Canada pour moi. Donc, c'était une conjonction de coïncidences qui a fait que je suis venu ici. Sinon, au départ, j'avais souhaité immigrer en Allemagne » (Jacques, lignes 57-60).

Le Canada n'était même pas son premier choix de pays. Il a ensuite suivi sa relation qui était installée au Nouveau-Brunswick et subséquemment au Manitoba. – un lien de famille. Son pays avait un lien historique avec l'Allemagne, un pays qui a une réputation d'être accueillant aux immigrants. Il est possible que le fait qu'il ne voulait pas venir au Canada affecte ses perceptions. (Carnet de bord, 10 juillet 2015)

Jacques a suivi un membre de sa famille au Manitoba après avoir pris la décision lui-même de quitter son pays d'origine. De même, Michel avait également de la famille au Canada.

Moi, là, dans un premier temps, j'ai trois frères qui vivent au Canada, puis pour un avenir meilleur pour mes enfants quand même je suis venu avec ma famille. Donc, on est là. Je pense que dans domaine de l'éducation les enfants pourraient avoir une bonne éducation et espérer avoir une vie meilleure de là où on vivait quand même. (Michel, lignes 16-19)

Les deux participants qui sont venus en tant que travailleurs qualifiés avaient déjà une connexion familiale au Canada. Michel est venu avec sa femme et ses enfants et Jacques a immigré seul et il est toujours célibataire. Ainsi, le fait d'immigrer a eu un impact sur les relations de famille de tous les participants.

4.6.3 Effets de l'immigration sur la famille

Les familles de Sarah et Rose ont été énormément marquées par l'immigration – le fait qu'elles se sont sauvées en secret sans leur père et les brisures de familles subséquentes.

En parlant de son père, Rose avoue :

Yeah, comme, oui. Comme, j'ai des amis qui me demandent comme pourquoi est-ce que tu n'essaies pas de l'appeler et tout. Puis, même moi, je me demande, *like*, je n'ai pas de réponse. Je suis, genre *like*, est-ce qu'on peut essayer de l'appeler? Est-ce qu'il y a quand même un moyen de le rejoindre? Est-ce qu'il peut venir ici? Mais, um, elle ne me répond pas tellement. (Rose, lignes 65-68)

Rose a posé beaucoup de questions à sa mère au sujet du père et sa mère ne semblait pas ouverte à la conversation. Les questions des amis de Sarah l'ont incitée à questionner davantage sa mère, ce qui indique à la fois la priorité de sa relation avec ses amis et l'état tendu de sa relation avec sa mère:

C'est dommage un peu parce que c'est comme on se parle pas tellement. *So, I guess*, du côté communication ce n'est pas exactement 100 %. Des deux côtés, même de mon côté, *I guess, so* ça fait en sorte que maintenant même maintenant par fois j'ai, on a du mal à se communiquer pour certaines affaires qui sont sérieuses. (Rose, lignes 72-75)

Quand j'ai demandé à Rose pourquoi sa mère ne lui parlait pas de son père, elle a simplement haussé les épaules. Comme Rose le dit, ce mystère a vraiment eu un grand effet sur la communication entre sa mère et elle.

Sarah a parlé d'un autre effet que leur immigration au Canada a eu sur sa communauté d'origine et les immigrants locaux venant de sa région :

C'est comme un effet surprise. Beaucoup de gens comme, on a mis pied à Montréal. Ils ne savaient même pas qu'on était à Montréal. Eux, savaient même pas où ce qu'on était en fait. Donc, mon, en fait, mon père, avait créé un effet bombe pour voir que comme on soit incité [en d'autres mots, tout le monde était en état de choc face à leur départ, exactement comme l'effet qu'une bombe produirait]. (Sarah, lignes 414-417)

Sarah a également raconté que certaines des tensions que sa famille a vécues au Canada étaient en raison de la façon dont ils ont quitté leur pays. La communauté locale de leur pays ne comprenait pas celle-ci et ce sont ces tensions qui les ont incités à venir de Montréal à Winnipeg.

4.7 Acculturation : inclusion et exclusion

4.7.1 Définition de ce qui constitue un Franco-Manitobain

La définition d'un Franco-Manitobain n'est pas évidente à trouver, même pour ceux qui viennent du Manitoba. Malgré cela, la négociation d'une appartenance à ce groupe pourrait faire partie d'une évolution identitaire pour un immigrant. Aimée en a fourni : « Un Franco-Manitobain? C'est un Manitobain francophone...avec...je vois le Franco-Manitobain et j'associe avec lui le Festival du Voyageur. Les voyageurs, les...*yeah*, c'est ça » (Aimée, lignes 516-517). Le Festival du Voyageur est une célébration hivernale de la culture et de l'histoire des francophones au Manitoba, ce qui représente l'aspect le plus visible de la culture franco-manitobaine pour les non-francophones.

En outre, cette idée d'une connexion à une histoire collective, des racines familiales, est revenue plusieurs fois pendant les entrevues. Jacques a fourni la définition la plus complète de ce qu'est un Franco-Manitobain :

Un Franco-Manitobain! Alors, est-ce que je le suis? Je ne sais pas encore, mais vu la réalité du Manitoba, ah bien, un Franco-Manitobain sera les hérités d'une culture qui a l'air français d'une manière ou d'une autre précisément au Manitoba qui garde quand même ses valeurs » (Jacques, lignes 556-561).

Selon lui, un Franco-Manitobain a une réalité spécifique à une langue et à un lieu, et en dépit de cela, il a laissé la porte ouverte au fait qu'il pourrait le devenir.

Pour ajouter à cela, Clara et Aimée ont aussi parlé d'un enracinement nécessaire à l'identité franco-manitobaine. « C'est un francophone qui habite au Manitoba, qui est originaire du Manitoba. Enfin, je pense. Pas forcément originaire, mais un francophone qui vit au Manitoba et qui a des pieds Franco-Manitobains (Clara, lignes 537-539) » et « Qui a des générations, des générations » (Aimée, ligne 521). Quant à elles, il n'est pas possible de se créer un historique qui remonte à des générations quand on est un immigrant. Donc, cette définition exclut les nouveaux arrivants.

Cependant, deux des participants ont fourni des définitions plus ouvertes de ce que veut dire être franco-manitobain. Contrairement aux autres, ils se sont inclus parmi les Franco-Manitobains. Clara a dit : « Oui. Je suis francophone. Je suis partie de la culture manitobaine. Donc, du coup, je pense que oui. Je dirais oui » (Clara, lignes 541-542). Pour sa part, Jacques a nuancé un peu plus la façon dont il vit cette identité.

Je suis franco-manitobain puisque je suis défenseur [d'une institution francophone importante de la communauté]¹⁰. Je suis franco-manitobain, mais moi je vois ça encore dans un sens un peu près... Disons que je porte les deux chapeaux. Parce que dans le cadre de mes fonctions, je suis franco-manitobain, mais dans ma vie privée, je suis francophone vivant au Manitoba. (Jacques, lignes 563-568)

Selon Jacques, un Francophone vivant au Manitoba peut être n'importe quelle personne qui parle français et réside au Manitoba, peu importe ses origines. À la lueur de cette définition, l'appartenance à la communauté franco-manitobaine serait plus restreinte et plus exclusive. De plus, Jacques a fait la distinction entre sa vie publique, où il s'affirme en tant que franco-manitobain, et sa vie privée, où il est plus modéré. Jacques n'était pas le seul participant à nuancer son identité franco-manitobaine. Michel s'est fait une liste des caractéristiques d'un Franco-Manitobain.

Pour le moment, je suis, je suis [Africain de l'Ouest]. Je tends peut-être d'avoir la nationalité canadienne, pour voir. Donc, je me sens [Africain de l'Ouest]. Je parle français et je me débrouille en anglais. Et j'habite le Manitoba. Donc, peut-être tous ces mots pourraient se rassembler pour devenir Franco-Manitobain et on les trouve en moi. Bon. Maintenant, ça dépend de, de ce qu'autre fera de moi. (Michel, lignes 426-430)

Michel touchait tous les éléments de l'identité franco-manitobaine énoncés par les autres participants, tels que la résidence, le français et le bilinguisme, mais il a inclus aussi l'idée de l'Autre. Selon le contexte de cette entrevue, les « Autres », pour Michel,

¹⁰ Tout détail qui pourrait mener à une identification de l'individu est masqué dans l'ensemble du document.

pouvaient représenter soit les Franco-Manitobains soit les autres Canadiens. Toutefois, son identité à lui était évidemment celle d'un Africain de l'Ouest. Il s'est séparé clairement des Franco-Manitobains en s'identifiant tellement fortement aux Africains de l'Ouest.

Un autre élément important de l'identité peut être son accent. Un immigrant d'une certaine région n'aurait pas forcément le même accent que les habitants qui l'accueillent. Pourtant, les participants ont minimisé l'importance de l'accent comme élément essentiel de l'identité d'un Franco-Manitobain. « Donc, du coup, je pense qu'être franco-manitobain ça n'a rien avoir avec l'accent ou, ou donc...oui, c'est ça. » (Clara, lignes 554-555).

En revanche, Jacques a constaté :

Bon, pour moi, je ne vais pas m'attarder sur cet aspect. Oui, c'est bien pour un groupe donné de valoriser...c'est une particularité, mais il y a des accents partout... Dans le français, en général, est au-dessus des accents du français. (Jacques, lignes 578-584)

En faisant la transcription, j'ai fortement réagi à ce propos par Jacques. (*Ha! Since when?* (Carnet de bord, 10 juillet 2015). Pendant tout mon apprentissage de la langue française, j'étais terriblement conscient de mon accent et des accents autour de moi. Une hiérarchie des accents français était clairement énoncée pour moi. D'après mes expériences, la question de l'accent prenait plus de place dans la culture francophone que ce que j'ai vécu de la culture anglophone au Canada. Il est aussi significatif de noter que j'ai réagi en anglais. C'est ma langue maternelle, ce qui est une indication de la profondeur émotionnelle de ma réaction. Il faut que je considère que mes participants ont vécu le phénomène des

accents différemment de moi. Bref, cela était une divergence entre mes expériences personnelles et les réponses de ce participant.

En revanche, Rose, qui a grandi au Canada, a dit :

Je dirais pas parler avec un certain accent, mais pour certaines personnes c'est la façon où on te parle. C'est un peu... *yeah*... comme les personnes j'avoue que parfois sa juge, *like*, la façon que tu parles. Il faut que tu, *like*, parles ... je dirais pas d'une mauvaise façon, mais, *like*, le langage un peu différent dont ce que tu as appris. *So*, le langage est peut-être un peu quand même un effet de suivre. (Rose, lignes 251-255)

Sa réponse comprenait beaucoup d'insertions d'anglais et une syntaxe assez décousue. Elle a mentionné que les autres l'avaient jugée en raison de la façon dont elle parle et que l'accent faisait partie de cela. Rose a été la seule personne parmi mes participants et participants à exprimer cette opinion. Par contre, elle est aussi la participante qui a passé la plus grande partie de sa vie au Canada.

Traditionnellement, les Franco-Manitobains étaient majoritairement d'ascendance européenne. Mais de plus en plus d'immigrants francophones au Manitoba proviennent de pays non européens. Donc, il se peut qu'il y ait un élément de race compris dans l'identité d'un Franco-Manitobain. Michel a dit : « Enfin, Franco-Manitobain, bon. Je dirais, je dirais, d'abord que c'est un Blanc, *heh heh*, qui parle le français et l'anglais, habitant le Manitoba et quoi encore. Bon, peut-être, oui. Je pense que c'est ça la définition » (Michel, lignes 413-415 ». Il a repris l'idée du bilinguisme comme étant une caractéristique essentielle d'un Franco-Manitobain, à laquelle il a ajouté l'élément de race. Jaques a continué dans la même veine. « Puisque je sais pas, mais les immigrants

francophones, ça peut-être pour rire mais, pour pouvoir arriver ici et peut-être aussi également se multiplier qui sais si un jour ils vont pas dépasser les blancs franco-manitobains » (Jacques, lignes 571-573). Aimée a partagé la même opinion. Elle a dit :

Même s'il y en a peu de Noirs, de Noirs que ça fait quand même deux générations qu'ils sont ici. Quand même, il y en a. *So*, c'est qu'il faut que tu sois, c'est juste qu'il y en a pas. Mais, ce n'est pas à dire parce que je vois dans peut-être 30 ans, 40 ans, il y aura beaucoup de Franco-Manitobains qui sont noirs. (Aimée, lignes 536-539)

Quand les participants ont été forcés de définir ce qu'était un Franco-Manitobain selon eux, ils ont fourni plusieurs caractéristiques. D'abord, ils ont indiqué que l'utilisation du français et la résidence au Manitoba sont primordiales. Selon eux, une autre caractéristique d'un Franco-Manitobain, c'étaient ces racines ancestrales et une histoire partagée. Cependant, les participants ont laissé la porte ouverte à ce que les nouveaux-arrivants puissent éventuellement devenir Franco-Manitobains. La race et l'accent faisaient également partie de ce portrait du Manitoba francophone, mais ils n'en étaient que des parties mineures.

4.7.2 Tensions – Participants et Franco-Manitobains

Les participants et participantes ont parlé de la nature de leur relation avec la communauté d'accueil. Ils se posaient beaucoup de questions par rapport à leur intégration.

... je pense que je me sens franco-manitobain, mais ... non dans le sens où... je ne sais pas si je suis totalement intégrée, genre. Comme, je ne peux même pas dire c'est quoi intégrer pour eux. Comme, pour être franco-

manitobain. Donc, moi, je me sens comme franco-manitobain parce que je défends quand même les valeurs, français ... mais est-ce que dans l'autre sens? J'en sais rien. (Sarah lignes 543-547)

Sarah partage le même sentiment que Michel avait exprimé par rapport à son acceptation par la communauté franco-manitobaine. Elle a jugé qu'elle était franco-manitobaine, mais elle doutait du fait que les Franco-Manitobains ressentent la même chose. Sa cousine, Rose, a exprimé un sentiment semblable.

J'ai l'impression je fais 100% partie de la communauté, mais comme je ne fais pas non plus, je ne fais pas partie de tout de la communauté. Je suis un peu comme au milieu. Comme, je fais partie de la communauté à un moment donné, *like*, d'une partie, mais parfois t'as l'impression que comme t'es hors. (Rose, lignes 205-208)

Rose a dit que son sens d'appartenance varie avec le contexte social et que cette variation naturelle la pousse à se questionner. Il est possible que dans certains contextes sociaux, les Franco-Manitobains soient plus inclusifs qu'à d'autres moments. Comme personne extérieure à ce groupe, je comprends tout à fait cela, mais ceci a créé chez Rose un sentiment d'exclusion. Elle a d'ailleurs raconté une anecdote d'une activité à laquelle elle a assisté, organisée par la famille d'une de ses amies franco-manitobaines. « [C'était le] temps de rencontrer les parents, les grands-parents, et tout, *so* c'était plus... je me sentais un peu comme s'ils pensaient je ne fais pas, *like*, je ne sens pas partie de leur communauté. C'est comme si je me sentais comme je ne devrais pas être ici d'une façon » (Rose, lignes 216-219). Rose participait à une réunion de famille, un moment qui pourrait être très difficile pour quelqu'un qui n'appartient pas à la famille. Il se peut que

son amie ait voulu l'inclure, mais les réactions des autres membres de la famille semblaient lui dire le contraire.

Like, I guess qu'ils ne pensent pas que je suis inférieure, mais c'est juste que ... à... comment expliquer?... Pas que je suis inférieure, mais on dirait que pour eux je devrais comme la communauté, *like*, je suis plus un peu en dehors au lieu d'être ... faire partie. (Rose, lignes 228-231)

Elle a beaucoup de misère à expliquer ceci, mais je pense que cette nuance est très importante (Carnet de bord, 20 juillet 2015)

Malgré le fait qu'elle a dit que ce n'est pas un sentiment d'infériorité, c'était quand même le mot qu'elle a utilisé et pour lequel elle n'a pas trouvé de substitut. Sarah a partagé le même sentiment.

Peut-être c'est juste, mais parfois quand une personne me parle je peux voir la différence entre ils veulent me parler et quand ils ne veulent pas vraiment. Tu peux le voir dans leur langage corporel, genre, comme. On dirait pas qu'ils veulent que je sois ici. (Sarah lignes 222-225)

Rose et Sarah ont exprimé un sentiment d'exclusion. Rose a essayé d'expliquer ce phénomène. « C'est comme, c'est deux types différentes : comme, la communauté en générale, mais t'as comme, à l'intérieur, *like*, ils sont tous reliés en famille comme j'ai dit. *Yeah*, c'est plus comme tu fais partie de la communauté, mais vraiment, *like*, pas 100% » (Rose, lignes 235-237).

...fait partie de la communauté mais pas de la famille – à quel point est-ce qu'il nous accueille ou accepte? En tant que Autre dans la communauté franco-manitobaine, j'ai aussi ressenti la même chose. J'ai des amis FM, mais je n'ai pas de liens

familiaux qui vont avec, ce qui m'exclut, consciemment ou pas, de plusieurs

conversations et événements de la communauté. (Carnet de bord, 20 juillet 2015)

Rose a traité du fait que la communauté franco-manitobaine a beaucoup de connexions interfamiliales. Elle a dit que ce soit non seulement des liens avec la grande communauté qu'il faut établir, mais des relations familiales au sein de celle-ci pour définir une intégration complète. Un immigrant n'aurait donc pas ces liens, ce qui pourrait susciter les sentiments d'exclusion dont elle a parlé. Selon Sarah, « ils ont une histoire ensemble, il y en a beaucoup qui sont métis. Donc, il y a un lien très fort entre eux ensemble que comme moi, j'ai l'impression que je fais pas partie, en fait de ce lien parce qu'on n'a pas... » (Sarah, lignes 559-562). Cependant, ce n'est pas uniquement l'intimité de communauté. Aimée a dit : « *So*, leur communauté. On dirait qu'ils se connaissent tous parce que c'est une petite communauté. *Yeah. So*, c'est comme... C'était un obstacle » (Aimée, lignes 379-380).

Aimée a dit que la petite taille de la communauté était, pour elle, un obstacle à l'intégration et que la communauté est moins ouverte en conséquence.

Je suis une personne très timide. *So*, je ne suis pas quelqu'un qui va aller vers une personne pour engager la conversation. J'ai toujours été comme ça. Quand même, ça aussi, je dis est un obstacle. Je ne suis pas très ouvert. Et aussi, aussi, j'ai remarqué aussi que les Franco-Manitobiens comparés aux autres Manitobains, comme ils sont un peu renfermés. (Aimée, lignes 374-377)

Tout comme les cousines, Sarah et Rose, Aimée a ressenti une exclusion malgré une certaine mesure de succès. « Parce que techniquement je suis dans la communauté. Je

suis à l'école ici. J'ai la...j'ai des amis ici, mais je viens d'arriver, *so*, techniquement je suis une étrangère » (Aimée, lignes 523-525). Michel a partagé cette même impression, mais pour une raison différente. Il a dit qu'il parle beaucoup sa langue maternelle à la maison, ce qui affecte comment il est compté lors des recensements.

Alors que, si on me tient pas en considération dans la francophonie. Donc, je me pose des questions. Il y a beaucoup de choses à revoir par rapport à la définition de la francophonie ou bien du francophone. De temps plus, actuellement, on a, on a des anglophones qui essaient de mettre leurs enfants dans des écoles d'immersion, bénéficiers des deux langues. Donc, je pense qu'il faut élargir certaines choses quand même pour que tout le monde puisse y appartenir et obtenir vraiment des financements qui pourraient aider les gens à manipuler leur français et l'utiliser comme langue de travail, langue de communication. (Michel, lignes 224-235)

4.7.3 Tensions– Participants et autres immigrants

Un autre élément qui est survenu dans la discussion sur l'intégration et le fait que les participants se sentaient tiraillés entre deux mondes, c'étaient les tensions entre les participants et d'autres membres de la communauté immigrante. Sarah, en particulier, a exprimé sa déception par rapport aux commentaires des autres Africains de l'Est de la communauté.

...mais je sais que comme beaucoup d'Africains comme « oh, t'es pas africaine. Tu es canadienne. » Et aussi quand beaucoup de personne sdire comme par mon comportement, alors. Moi, c'était, pour moi, c'était choquant parce que c'était comme j'ai une grande identité culturelle

[africaine de l'Est]. Et oui, c'est vrai comme j'ai deux pieds dans la ...

comme deux pieds entre les deux cultures, comme, canadienne, [Africaine de l'Est], même comme une culture française. (Sarah, lignes 176-181)

Sarah a vécu une crise d'identité subséquente face aux commentaires des autres immigrants. En plus de ses propres doutes par rapport à son intégration à la communauté franco-manitobaine, elle a été jugée trop canadienne par ceux qui venaient de son pays natal. Rose a également dit : « C'est comme, je suis, c'est comme, par l'avant, je suis un peu intégrée déjà ici, mais je ne suis pas 100% intégrée. *So*, pour, s'intégrer, *so* pour, j'ai l'impression qu'ils perçoivent comme si j'étais 100%, puis j'étais devenue, comme...canadienne » (Rose, lignes 477-479). Dans le contexte, le mot « canadienne » semble devenir être perçu comme étant un injure. Elle a aussi fourni une explication possible pour la réaction de ces compatriotes. « Comme si j'avais oublié mes racines » (Rose, ligne 487). Sarah a aussi identifié la raison principale pour laquelle les autres immigrants la traitaient ainsi. « J'acceptais tout le monde, sans que, disons garder mes valeurs africaines ... Comme, pour eux, j'avais, j'avais pas l'intention d'aller vers eux » (Sarah, lignes 195-197). Elle semble dire que le système de références des Africains permet moins de fluidité identitaire que le système canadien. Pour un immigrant s'acculturant à la réalité canadienne, son identité sera d'une nature hybride, avec des aspects de sa culture d'origine et de sa culture d'accueil. Cette évolution identitaire pourrait poser un problème pour certaines personnes qui n'ont pas encore vécu un tel changement dans leur identité.

Les mêmes perspectives et comportements qui ont aidé Sarah et Rose à s'intégrer à la communauté franco-manitobaine et la culture canadienne en général nuisaient à leurs

relations avec d'autres immigrants. Clara a commenté la façon dont la communauté locale d'immigrants leur a fourni un réseau important lors de leur arrivée.

...mais un peu plus tard on s'est un peu détaché de la communauté pour pouvoir en fait apprendre un peu plus des autres communautés, de ne pas toujours rester dans notre communauté. Parce qu'en fait, le fait de toujours rester dans la communauté c'est vrai puis c'est bien, mais s'il part en fait, ça ne t'aide pas à apprendre des autres. (Clara, lignes 119-123)

Pour plusieurs des participants, mais pour Sarah en particulier, ce tiraillement entre les deux cultures les a poussés à remettre en question leur identité.

« *You know*, pour moi, je dirais toujours ...bien que c'est un défi de ne sais pas comment m'affirmer, quand même mon identité, je dirais. Parce que je sais que comme j'ai toujours plus ou moins certains obstacles comme être intègre, courtois qui ferait que...faut que...j'ai besoin de défend toujours qui je suis » (Sarah, lignes 667-670).

4.7.4 Surmonter les défis d'intégration

Malgré les défis d'intégration indiqués dans la section précédente, les participants ont remarqué certains éléments qui les ont aidés à s'intégrer plus facilement. Aimée a dit : « ...j'ai eu quelques professeurs quand on est arrivé qui ont ... qui nous ont aidées, moi et ma cousine » (Aimée, lignes 549-550). Pour elle, les enseignants de son école secondaire l'ont beaucoup aidée dans son intégration à la société canadienne. En ce concerne les Franco-Manitobains et Franco-Manitobaines plus généralement, Clara les a comparés à ceux des francophones des autres provinces canadiennes. Elle a vécu dans une autre province canadienne avant de venir à l'Université de Saint-Boniface pour y

poursuivre ses études postsecondaires. « Parce que quand je suis arrivée, les gens ici étaient vraiment accueillants. Ça, c'est un truc qui était super. Franchement, ils étaient vraiment accueillants. Puis, très respectueux » (Clara, lignes 151-153). Elle a eu une bonne impression des Franco-Manitobains et elle a dit que cette impression persiste. De sa part, Sarah a confirmé cette ouverture par comparaison avec Montréal.

« [Winnipeg]...un sens d'ouverture est plus grand que comme si j'étais à Montréal » (Sarah, lignes 118-119). Michel a trouvé aussi une facilité à établir des amitiés avec les Franco-Manitobains.

Ce sont...il y a vraiment de l'interaction entre nous, bien que, bon, c'est des relations amicales, mais quand même on parle, discute, on se ... Il n'y a pas de difficulté par rapport à ça. Peut-être qu'on pourrait aller beaucoup plus loin en se créant des amitiés. (Michel, lignes 115-117)

4.7.5 Adaptation culturelle : inclusion et exclusion

4.7.5.1 Conséquences positives d'acculturation – inclusion

Pendant le processus d'acculturation, un immigrant ou une immigrante s'adapte à sa nouvelle culture. Ceci peut lui causer des ennuis quand il essaie de naviguer entre son cadre de référence original et sa nouvelle culture. La négociation identitaire de l'immigrant ou l'immigrante est centrale à son acculturation et sa perception de ce processus devient une considération importante. En effet, une adaptation n'est pas strictement positive ou négative, mais la combinaison du contexte culturel et de la perception de l'immigrant ou l'immigrante face à ce changement peut aider son intégration à sa société d'accueil ou y nuire.

Aimée a parlé du besoin de trouver une façon de naviguer entre les deux systèmes de référence. Pour elle, « les autres croyances, quand même, ça diffère d'ici. Il faut que je trouve un équilibre pour ... parce que les deux font du sens » (Aimée, lignes 405-407). Plus tard dans ce chapitre, je m'attarderai sur l'importance de la religion, mais ce qui importe pour Aimée est son impression que les deux systèmes de valeurs aient un sens. D'ailleurs, Aimée n'a pas écarté la possibilité de leur coexistence. « Quand même, je balance. J'essaie de m'adapter » (Aimée, ligne 131). Elle a fait preuve d'un optimisme intéressant face à sa volonté de trouver un équilibre entre les deux cultures et elle semblait comprendre qu'elle est en train de vivre un processus. Abondant dans ce même sens, Sarah a dit : « Donc, leur opinion reste leur opinion, *so...*j'ai accepté ». (Sarah, lignes 268-269).

Dans le cas d'Aimée, ses parents ont facilité son acculturation. « Si je compare aux autres parents [africains], les miens sont vraiment ouverts. Très ouverts. Quand même ils ont su s'adapter. Mais si je compare aux parents canadiens, quand même ils sont encore...dans la mode africaine » (Aimée, lignes 127-129).

Cet élément d'ouverture est souvent revenu pendant les entrevues. Les participantes ont mentionné deux types d'ouverture : l'ouverture des Canadiens sur le monde et la leur. Sarah, en particulier, en a beaucoup parlé. « France, tu dis, je suis française. Mais les gens, comme t'es noire, genre. À l'origine quoi? Mais ici, tu peux dire, je suis canadienne, puis on nous dit, ok, comme. *Well* ... En fait, c'est ça la beauté du Canada » (Sarah, lignes 812-817). Aimée a aussi partagé son admiration pour l'ouverture des Canadiens.

L'ouverture d'esprit ... les Canadiens ne jugent pas. Ils t'acceptent comme tu es. Ils ne parlent pas de toi, parce que chez nous, on parle ... ils parlent derrière le dos de quelqu'un. Ils vont être gentils avec toi, mais quand tu pars ils vont dire « tu vois ce qu'elle a fait là»... Des Canadiens ne sont pas comme ça (Aimée, lignes 474-477).

Même si Aimée semblait condamner ses compatriotes, elle a affirmé plus tôt dans l'entrevue que « ...c'est que je ne peux pas les juger. Ils sont comme ça. C'est comme ça, la mentalité là-bas » (Aimée, lignes 163). Nous voyons selon ses propres paroles qu'elle a pris le positionnement de quelqu'un d'extérieur à sa culture d'origine. De plus, elle a dit :

Regarde des choses, mais je juge pas directement. Écoute la personne. S'il y a quelque chose qu'elle a fait de mal ou la dicte à un mot à travers, il ne faut les juger directement. Prends le temps de la connaître. Regarde son *background* » (Aimée, lignes 566-586).

Apprendre à ne pas juger semble être un élément dans l'intégration (Carnet de bord, 15 juillet 2015)

J'avoue que j'étais un peu surpris face au sujet du jugement et de l'impression que les Canadiens jugent moins. Je n'avais jamais pensé à comment, comparativement à mes participants, nous ne jugeons pas autant que d'autres cultures. Personnellement, je ressens l'importance de nuancer un peu cela en disant que j'ai beaucoup vécu de jugement par rapport à mes opinions et je vois régulièrement ce jugement autour de moi. Cependant, je suis content que ce ne soit pas aussi pire que cela aurait pu l'être. En effet, selon Rose, il semble que ce processus de comprendre l'Autre fait partie de l'expérience de canadianisation.

Ces valeurs-là m'ont permis d'être qui je suis en ce moment. (ligne 297)

... Comme chaque fois tu fais ça, c'est vraiment comme ta mère ou tes parents te disent, *like*, non. *Like*, qu'est-ce qui se passe si c'était toi, comment est-ce que tu te sentirais si tu étais à leur place, puis on t'a fait ça? De jeune âge, qu'elle m'enseigne cela, c'est comme, ils valorisent des affaires comme cela. (Rose, lignes 317-320)

Cette ouverture à ce que veut dire être canadienne a permis aux participantes de se découvrir. En parlant de son évolution depuis son arrivée au Canada, Aimée raconte ceci : « *So*, je suis *open* à tout. Je sais, rien ne me surprend avec le monde maintenant » (Aimée, lignes 471-472). Malgré la possibilité que cette tournure de phrase pourrait être interprétée d'une façon négative, elle voyait cette évolution positivement. Elle était fière de son ouverture et de sa capacité à s'adapter à n'importe quoi. De son côté, Clara a dit : « ... je me suis plus...je me sens plus en fait ... comment est-ce que je dirais ça?...épanouie? Ou plus, genre, je dis plus que je pense par rapport à avant...j'étais plus dans mon coin. » (Clara, lignes 451-455). Cette idée d'être plus à l'aise revient dans l'entrevue avec Sarah,

Bien. Premièrement, j'ai été une fille très timide. Comme, je disais, comme...à...la culture [africaine de l'Est]. Je dirais que j'étais plus [africaine] que maintenant là, mais ... J'étais vraiment comme très réservée. J'allais moins vers les personnes. Donc, en venant au Canada, bien, la première chose comme vit ce que tu es. Donc, je côtois comme d'autres cultures qui ont d'autres valeurs. (Sarah, lignes 776-780)

Le sujet de la timidité est revenu encore une fois dans l'entrevue avec Rose. Elle a dit : « ...si je n'étais pas venue ici et que je serais sur [l'Afrique de l'Est], je serais plus une personne comme timide, qui ne parle pas tellement » (Rose, lignes 432-433). Trois des participantes ont mentionné qu'elles étaient plus aptes à s'exprimer au Canada que les femmes dans leurs pays d'origine auraient pu le faire dans leurs cultures d'origines.

4.7.5.2 Conséquences négatives d'acculturation – exclusion

Le contexte d'un comportement culturel détermine, en grande partie, la façon dont ce comportement sera perçu. Conséquemment, des points de friction entre la culture d'origine d'un participant et sa nouvelle culture pourraient faire preuve d'une acculturation envers sa communauté d'accueil. Par exemple, Aimée est allée visiter sa famille dans un pays avoisinant de son pays d'origine. Légalement, en tant que réfugiée, elle n'avait pas le droit de retourner à son pays d'origine, mais les membres de sa famille qui sont encore là pouvaient en sortir pour la visiter.

Quand je suis allée là-bas, quand même, je ne me sentais pas à l'aise, avec les gens locaux. Même les discussions qu'on faisait, les commentaires qu'ils faisaient, je sentais un peu à l'écart. Des fois, je ne comprenais pas ou ils ne comprenaient pas ce que je disais. On n'était pas sur la même longueur d'onde. (Aimée, lignes 136-139)

Elle a indiqué que le problème de communication n'était pas une question de langue, mais plutôt une perspective différente sur les choses. Pendant l'entrevue, j'avais l'impression qu'elle n'était pas consciente du degré de canadianisation. Un incident en particulier l'avait marquée de son degré.

En Afrique, les voisins, la famille, ils peuvent venir à n'importe quel temps. Ils appellent pas. Ils arrivent. Ils s'installent. *So*, ils sont entrés dans les chambres. Commence à toquer. Il dit : « À cette heure-ci, vous dormez encore? Comment ça se fait? » Ça, ça m'a surpris. Comment tu peux oser? Tu as pas appelé? Tu ne sais pas les plans quoi pour la journée. Tu ne sais pas si tu nous déranges, tu arrives comme ça. Comme si de rien n'était!

(Aimée, lignes 145-154)

...son personal space bubble avait s'était agrandi au Canada (Carnet de bord 15 juillet 2015)

Elle était étonnée de voir une personne de sa connaissance arrivée à sa porte le matin sans préavis. Le contexte culturel qui permettrait un tel comportement n'est pas la norme au Canada et j'ose dire que j'aurais réagi de la même façon. Aimée avait très vu mal le comportement de cet individu. Si elle avait été élevée dans sa culture d'origine, aurait-elle vu les choses de la même façon? Il n'en demeure pas moins qu'elle a jugé ce genre de comportement inacceptable.

Cet écart entre les deux cultures, celle du pays d'origine et la culture canadienne, revient à d'autres reprises pour d'autres participantes. Pour Clara, qui a vécu une grande proportion de sa vie au Canada, c'est très présent : « Les [Africains de l'Ouest], en fait, je ne sais pas si c'est un cliché, mais ... c'est plus des gens qui ont tendance à toujours vouloir se faire voir, qui veut toujours se montrer....Alors que, je trouve que ce n'est pas nécessaire » (Clara, lignes 479- 482). Elle a mal jugé la façon dont les Africains de l'Ouest interagissent avec les autres. Il est possible qu'il s'agisse d'une question de personnalité et non d'une question culturelle, mais Clara avait identifié ceci en tant que comportement culturel qu'elle apprécie moins. Dans le même veine, Rose a résumé

comment elle voyait ses interactions avec ses compatriotes de l'Afrique : « Honnêtement, j'ai l'impression que c'est un peu comme, *yeah*, disons un peu faussé. » (Rose, ligne 438). Donc, certaines façons de s'adapter à la culture canadienne les amènent à critiquer certains comportements retrouvés au sein de leur culture d'origine.

4.7.6 Communauté locale d'immigrants

Deux des participants ont indiqué qu'ils avaient déjà consulté les associations communautaires d'immigrants provenant du même pays qu'eux. Malgré le temps que ses études exigent de lui, Michel a dit : « Mais, j'essaie quand même d'intégrer l'association des [Africains de l'Ouest] qui sont là. Je fais comme... je n'ai pas vraiment de bureau, mais je fais du bénévolat dans, dedans quand ils ont des activités, je m'y investi » (Michel, lignes 102-104). Sa participation dans les événements de sa communauté locale est importante pour lui. L'absence de bureau, possiblement une synecdoque pour un poste officiel, n'a pas empêché son investissement dans cette association pendant ses études à temps plein. Il est important de signaler ici que Michel n'a travaillé pas pendant ses études faute de temps. Il a dit qu'il voulait passer plus de temps avec sa famille, ce qui rend son bénévolat pour son association africaine de l'Ouest encore plus significatif.

Une autre participante, Aimée, s'est aussi investie dans sa communauté locale. « On a une communauté [africaine de l'Est]. C'est comme une famille. Puis, on se, on se visite » (Aimée, ligne 141). Elle a offert un portrait très positif de la communauté d'immigrants provenant de son pays. Il se peut que son impression soit trop optimiste face à la réalité de la situation parce que Sarah, qui vient de la même région, a une autre opinion sur la communauté locale d'immigrants. Elle a dit qu'il y a les divisions

culturelles qui faisaient en sorte que des conflits au pays se reproduisaient ici à Winnipeg.
« Au grand jamais, chacun se mélange » (Sarah, ligne 401).

En partie, cette exclusion démarque par l'entremise de la langue. Dans le pays d'origine de Sarah et de Rose, le français s'emploie comme une langue de commerce. Elles valorisent encore plus les langues africaines après leur immigration au Canada. Sarah « ...je parle la langue, mais j'ai un accent français quand je parle ma langue. Alors, beaucoup de fois c'est comme, quand surtout je suis venue ici on m'a tellement critiqué que je ne parle plus » (Sarah, lignes 367-369). Rose décrit une situation semblable. « *Like*, ils essaient de m'exclure, mais parfois tu te sens exclus parce que eux ils parlent, comme ils se parlent en [langue africaine]. Je comprends [la langue africaine], mais je ne peux pas le, vraiment le parler » (Rose, lignes 445-447). Sarah et Rose ont raconté que l'utilisation de la langue de leur pays par les autres immigrants était un moyen de les exclure. Pour sa part, Clara souligne l'importance de parler une langue africaine dans le contexte des communautés immigrantes. « Les Africains, en fait, ils me disent, je ne parle pas d'autres langues à part le français. Mais, je parle la langue bien, c'est sûr. Mais, je ne parle pas d'autres langues. Je ne parle pas d'autres langues venant de mon pays » (Clara, lignes 272-274). Ne pas parler une langue africaine semble causer des problèmes de cohésion sociale pour les immigrants, surtout pour les immigrants venus au Canada à un plus jeune âge.

Une autre manifestation de la tension entre les participants et d'autres immigrants, ce sont des critiques face à leur comportement. Par exemple, la façon dont Rose et Sarah se comportent suscite des jugements de leurs compatriotes au Canada.

J'ai vécu la grande majorité de ma vie ici. Donc, c'est un peu triste comme qu'ils te jugent aussi basé sur qui tu es et comme la façon dont tu es.

Comme pour eux comme, *like*, comment expliquer, *I guess, yeah*, comme, ils comprennent pas que si tu passes la majorité de ta vie ici, ça va affecter la façon que tu es. Tu ne va pas être la même personne comme si tu as passé la majorité de ta vie là-bas en Afrique par exemple. (Rose, lignes 453-458)

Il s'agit de la même situation pour sa cousine : « Donc, pour eux c'est comme, c'est comme j'oublie en fait. Je ne démontrerais pas mon patriote envers ma culture dans la même... Ce n'était pas ... C'est comme si j'étais canadienne, genre. Je ne connais pas vraiment ma culture » (Sarah, lignes 214-216). Dans le contexte de cette discussion, le mot « canadienne » est utilisé dans un sens péjoratif. Il y a aussi un impact sur la vie des cousines de ce jugement. Sarah a dit : « Donc, il y avait une certaine comme « ooouu! » comme tension parce que je ne peux pas toujours trainer avec eux... (Sarah, ligne 278-279). Face à ce même genre de situation, Rose a dit : « Ça, ça affecte aussi parfois la façon je me comporte » (Rose, ligne 469).

Rose et Aimée ont mentionné que leur race ou leur ethnie étaient des composants importants de leur identité. Les deux femmes viennent de la même région où il existe toujours des tensions ethniques. Rose a dit :

Je pense comme ta race et ton ethnie sont vraiment à base, *like*, plus côté ethnie est la base de toi. Comme, c'est d'où est-ce que tu viens. C'est comme toutes tes valeurs dont tu as appris. Donc ça, c'est quelque chose qui t'identifie d'une certaine façon. (Rose, lignes 277-279)

Elle ne fait pas de distinction entre la race et l'ethnie. La notion de race, au sens strict du terme, n'existe pas et est souvent confondue avec les ethnies. L'ethnie concerne plus la façon de penser et d'agir, mais les distinctions conceptuelles entre les deux catégories sociales deviennent plus floues (UNESCO, 1950, p. 6). Aimée, quant à elle, a confirmé ce chevauchement entre les catégories raciales et ethniques dans leur pays d'origine.

« Comme, déjà, chez nous, ils disent qu'on a deux races majeures et puisque, en fait, sont des ethnies (Aimée, lignes 255-256).

4.7.7 Déclarations identitaires

4.7.7.1 Vous appartenez à quel groupe?

L'auto-identification à un groupe en particulier est une partie importante du processus d'acculturation. Selon les participants, un immigrant a besoin de choisir entre deux, ou même plusieurs options. Dans son étude des Coréens aux États-Unis, Jeon (2010) constate que l'appartenance à un groupe, surtout pendant le processus d'acculturation, est un continuum (p. 54). Donc, forcer les participants à choisir pourrait produire des résultats un peu artificiels, mais les données sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 4: Tableau de l'auto-identification des participants et des participantes

Participant	Années au Canada	Pays d'origine	Canada	Citoyen du monde
Clara	9			X
Rose	12		X	
Sarah	12		X	
Aimée	9	X		
Jacques	4			X
Michel	5	X		

Pourtant, une réponse à cette question était plus nuancée que les autres. Quand Jacques a répondu à la question, il a cité un rattachement aux luttes historiques de la communauté franco-manitobaine, qui ressemblaient aux défis de son pays d'origine. « Et du coup, [les Franco-Manitobains] sont devenus minoritaires avec les difficultés que cette communauté a eues pour pouvoir résister à l'invasion anglophone » (Jacques, lignes 237-238). Il a beaucoup parlé pendant son entrevue de la situation minoritaire des francophones au Manitoba. Son utilisation du mot « invasion » pourrait être perçue comme provocatrice, et pourrait être un empêchement à son intégration éventuelle au Manitoba.

4.7.7.2 Citoyen ou citoyenne du monde

Un citoyen ou une citoyenne du monde est une personne ayant une sensibilisation mondiale, une ouverture à la diversité culturelle et un intérêt à la promotion de la justice sociale (Reysen et Katzarska-Miller, 2013, p. 858). Les participants qui utilisent cette expression, Clara et Jacques, semblaient la choisir pour éviter de s'identifier à un groupe en particulier. Il se peut qu'ils veuillent éviter un conflit ou que ceci touche à une crise identitaire. Clara explique ceci en disant : « Parce que moi, en fait, je n'ai pas l'habitude de m'identifier à un groupe. Je sais que, je sais qui je suis. J'ai mon identité et ce n'est pas nécessaire de m'identifier à un groupe pour avancer ou pour pouvoir évoluer » (Clara, lignes 325-327). Elle a dit qu'elle a une identité individuelle très forte et ce positionnement pourrait lui permettre de résister aux jugements des autres.

Subséquemment, elle a lié son identité à l'identité multiculturelle canadienne :

Et en fait, c'est ce qui va faire en sorte que qu'on dit que la diversité ou le multiculturalisme va pouvoir aboutir à quelque chose ou va s'agrandir

encore plus, mais ce n'est pas nécessaire de s'identifier forcément à groupe ou dire « ah, je suis un ci ou ça » parce que en fait le fait de s'identifier à un groupe, je pense que ça crée souvent des conflits. Et ça crée souvent des mises à l'écart, genre « moi, je suis ça. Alors, je suis ici. Toi, tu ne fais pas partie de mon groupe. Tu dois être là-bas. » Et je, je ne trouve pas que c'est nécessaire de pouvoir en fait séparer les gens comme ça. (Clara, lignes 329 – 335)

L'explication de Clara ici a fait référence aux conflits dans son pays d'origine. Elle a dit qu'une des façons dont elle évite de reproduire de tels conflits c'est en ne s'identifiant pas à un groupe en particulier. Ce refus pourrait être un produit du traumatisme d'une réfugiée qui a vécu des conflits ethniques avant d'immigrer (Comas-Dias et Jacobsen, 1991, p. 394). De sa part, Jacques a donné des explications sur son identité plus ancrée dans le présent. Il a dit :

J'ai des objectifs à atteindre vu déjà mon âge et je suis immigré ici. Il faut mieux faire pour s'intégrer. Alors, pour moi, il n'y avait pas de temps à faire autre chose que concentrer entièrement sur mes études. Étant conscient que je viens de très loin. (Jacques, lignes 218-220)

Donc, il n'a pas voulu faire de grands pas pour créer des amitiés avec des Canadiens jusqu'à ce qu'il ait fini ses études, ce qui pourrait le retarder dans son intégration et ensuite son identification à un groupe en particulier. Cependant, sa réponse par rapport à son auto-identification ressemblait à celle de Clara :

OK. Bon, pour moi, cette identité, et moi-même je me définis... ça ne peut pas être étant ici, mais depuis [l'Afrique de l'Ouest], moi je me considère

comme un citoyen du monde. Donc, de cela on peut relever du fait que du fait de mon intérêt aux questions de tort international. (Jacques, lignes 389-391)

4.7.8 Victimes de racisme

Le racisme est un problème important auquel les participants sont confrontés au Canada (Piquemal et Bolivar, 2009, p. 260). De tous les participants, Rose est la plus jeune et elle a vécu la plus grande partie de sa vie au Canada. Elle constate ceci :

...ils te jugent basé sur ce que tu as l'air...tu vois certaines choses que tu ne verrais pas d'une façon si tu étais comme né, pas pour être méchant, mais, admettons, que [si] j'étais née Blanche, il y irait des affaires...j'aurais pas vécu certains moments dans ma vie, comme raciste.

(Rose, lignes 328-335)

Rose a hésité à dire le mot « Blanche » et le fait de parler de distinctions raciales n'a pas d'associations positives. Pendant l'entrevue, son langage corporel est devenu moins expressif. Quand je lui ai demandé un exemple spécifique de ce racisme, elle ne pouvait, ou elle ne voulait, pas m'en fournir.

Toutefois, elle m'a plus longuement parlé de ses expériences de racisme. Maintenant qu'elle est à l'âge d'adulte, le racisme « est plus un peu discret parfois. Comme si, si tu n'as jamais vécu ça de ta vie et tu ne savais pas ce que c'est le racisme, tu ne serais pas capable de faire la différence » (Rose, ligne 346-348). Elle semblait pouvoir expliquer le racisme qu'elle a vu.

Oui, l'ignorance. Comme, ils savent pas 100 % faire la différence ... ceci est raciste et ceci n'est pas raciste. Pour eux, c'est comme, certains,

certaines affaires qu'ils disent c'est pas...ils se rendent pas compte que c'est plus du côté du racisme, du côté du comme non...ceci n'est pas raciste.

(Rose, lignes 356-358)

Rose s'est exprimée d'une façon décousue et avec beaucoup d'expressions de temporisation. Malgré ce qui semblait être un sujet très difficile pour elle, Rose a dit ce qu'elle a fait dans une situation de racisme. « Je leur faire comprendre pourquoi ... comme...pourquoi tu ne devrais pas dire ça à certaines personnes. Ceci, *like*, pour ça. *Like*, je l'explique pourquoi je me sens un peu offensée. Pourquoi je me sens « oh, tu me vises un peu » (Rose, lignes 363-366). Face à ce genre de confrontation, Rose a dit que les gens répondaient d'une façon positive. Elle a aussi dit qu'à l'université elle n'avait pas encore vécu de racisme.

Un autre type de racisme dont les participants et participantes ont parlé était des accusations d'être devenus trop « Blancs ». Ces injures proviennent souvent de leur propre communauté d'immigrants locaux en réaction à leur niveau d'acculturation au Canada ou à certaines de leurs idées. Sarah a dit : « Alors, le stéréotype numéro un, c'est que comme on dit toujours comme que ma langue c'est [insulte]¹¹, c'est comme [injure]¹², Blanc en genre » (Sarah, lignes 147-148). Elle n'était pas la seule personne assujettie à ce genre de taxage. Jacques a dit : « Lorsque je prends une certaine position par blocage ou bien par comment par agacement on me dit oui tu penses comme les Blancs » (Jacques, lignes 488-489). Les deux participants ont décrit le fait qu'ils subissent des accusations d'être « Blancs » par des membres de leurs communautés

¹¹ Le mot originel a été exprimé dans une langue africaine. Je l'ai changé afin de protéger la confidentialité de la participante.

¹² Ibid.

d'immigrants. Les enjeux de pouvoir illustrés par ces exemples sont intéressants et mériteraient des recherches subséquentes.

4.7.9 Enjeux du plurilinguisme

Dans un contexte minoritaire, la langue devient un élément central à la vie d'un francophone. Pour un immigrant ou une immigrante francophone au Manitoba, cet élément pourrait s'ériger comme barrière à son intégration ou comme point d'ouverture sur le monde. Aimée, en particulier, était enthousiasmée par rapport à son plurilinguisme. « Je suis fière de dire que je parle plusieurs langues... Pour moi, une personne qui parle une [seule] langue, c'est comme il est, elle est pas ouvert aux autres communautés » (Aimée, lignes 338-344). Cependant, ce plurilinguisme est fragile chez un immigrant qui aurait moins d'occasions d'utiliser les autres langues qu'il connaît. Pour Michel, ce sont les enfants qui perdront leur langue maternelle.

Bien, parce que la langue c'est toute une culture. Donc, actuellement, j'ai le problème ... j'ai mes enfants qui sont en train de perdre leur langue locale et ça ne me fait pas de tout plaisir parce que ils se pourraient retourner au pays quoiqu'on dit. (Michel, lignes 194-197).

Son inquiétude est ancrée dans l'espoir d'une visite dans son pays. La perte de la langue locale africaine peut nuire aux relations avec la famille restée au pays ou la communauté locale d'immigrants.

En revanche, pour Clara et Sarah, le français représentait une partie importante de leur identité. Pour Clara, le français était une partie intégrale de sa culture d'origine (Clara, lignes 264-266). « Francophone. Ah, bien, je sais pas si c'est juste dire je suis une pure francophone. Je défends toujours la langue française, mais je comme... pour moi, la

langue française fait partie de moi » (Sarah, lignes 132-133). Malgré le peu de temps consacré à la discussion de l'importance du français dans leur vie, lors de l'entrevue, Clara et Sarah s'identifiaient avec celui-ci.

4.7.10 Dominance de l'anglais

La réalité manitobaine est que l'anglais est omniprésent et incontournable. Pour mes participants et participantes, des immigrants et immigrantes francophones, l'anglais a fait partie de plusieurs aspects de leur vie. « On aura toujours l'occasion, et je pense la plupart du temps, à confronter au milieu anglophone et il faudra pouvoir être à l'aise, mais tout étant conscient quand même de son identité francophone » (Jacques, lignes 280-282). Jacques a bien résumé le défi de préserver son identité francophone tout en vivant, en travaillant et en étudiant dans un milieu minoritaire.

En effet, l'élément de l'anglais faisait partie de la décision de poursuivre les études à l'Université de Saint-Boniface, le seul établissement d'études supérieures francophone au Manitoba. L'importance du français dans sa vie et ses objectifs de carrières ont dirigé Jacques vers l'USB. « Alors, j'aurai pu continuer à apprendre l'anglais et puis faire une formation en anglais. Mais, j'ai dit non, je veux le faire en français et travailler plutôt en français (Jacques, lignes 270-271). L'importance du français dans sa vie est centrale à celle-ci. Tout comme Jacques, Sarah n'avait pas peur de l'anglais (ligne 591), mais la bête noire de la réalité anglophone préoccupait beaucoup de participants.

D'une façon, honnêtement, je pense que je me sentais plus confortable en français. Donc, je voulais continuer en français, *cuZ*, j'ai une peur comme l'anglais c'est comme « oh mon Dieu ». Je n'ai jamais eu de cours en

anglais, *except* mon cours d'anglais. *So*, je pensais que ça serait complètement différent. Ça être plus difficile pour moi. (Rose, lignes 135-138)

Personnellement, j'avais la même anxiété de performance en parlant le français quand j'ai pris la décision d'étudier en anglais au lieu de le faire en français (MacIntyre, Clément, Dörnyei, et Noels, 1998, p. 558). Conséquemment, j'avais pris la décision inverse, c'est-à-dire de ne pas étudier à l'USB, pour la même raison pour laquelle Rose y est allée. Cette anxiété pourrait être un grand facteur dans l'identité de l'individu, menant possiblement aux sentiments de démotivation, de résistance ou d'insuffisance.

Pour Michel aussi :

Peut-être si j'avais un bon anglais, je pourrais aller dans un autre, dans une autre université, mais ça laisse à désirer parce que ce serait beaucoup plus facile d'étudier ici quand même que d'aller dans une université anglophone dans un premier temps. (Michel, lignes, 80-85)

Plus tôt dans la section Langues, Clara a souligné l'importance du français dans son identité. Son choix d'université s'est articulé autour d'une peur de perdre sa maîtrise de la langue.

Mais si je continue mes études en anglais, il y a possibilité que mon français en fait, mon niveau de français baisse, réduit. Et que ça va causer certains, certains problèmes comparé au, à mon niveau d'anglais parce que le français c'est une langue super difficile (Clara, lignes 384-387).

Rose a exprimé une crainte semblable :

Si j'allais dans une université anglaise, j'aurais peut-être perdu un peu de mon français. Parce que à force de toujours parler en anglais avec mes amis, parler anglais en classe, avec les autres personnes, pendant l'année ton français commence à disparaître. (Rose, lignes 140-142).

Pour les immigrants et immigrantes de mon étude, la langue était une préoccupation importante, mais ils s'inquiétaient de différents aspects de cette dernière. La présence de l'anglais dans la vie quotidienne mettait en danger la place qu'y occupait le français. Par ailleurs, la possibilité d'étudier en anglais intimidait plusieurs des participants. En effet, la réalité plurilingue¹³ des participants et participantes entre en jeu à plusieurs points dans la discussion de l'identité.

4.7.11 Valeurs

Selon la théorie d'intersectionnalité (Crenshaw, 1989; 1991), il faut considérer l'ensemble des participants sans isoler une caractéristique de toutes les autres. Par exemple, une jeune femme d'origine africaine peut vivre une expérience de racisme, mais son sexe joue un rôle dans comment cette expérience se déroule. L'intersectionnalité considère que les caractéristiques de son sexe, de ses origines et de son âge ne peuvent être séparées les uns des autres dans cet exemple si on veut bien comprendre la situation sociale de cette personne. Les points d'intersection entre les éléments importants de l'identité d'un individu dévoilent un portrait plus complet de cette personne. Suite à l'exploration des défis d'acculturation, les participants ont déterminé deux autres piliers

¹³ Marshall et Moore (2013) disent qu'une personne plurilingue est quelqu'un qui peut passer d'une langue à une autre, ou mélanger les langues, selon les circonstances. Cette habileté linguistique se base sur une compétence plurilinguistique découlant d'une identité hybride, adaptée à l'évolution identitaire d'un individu (474).

identitaires : la religion et l'éducation. En ce qui concerne la religion, la plupart des participants sont de souche chrétienne, sauf Michel, qui est musulman.

4.7.11.1 Vie religieuse dans une société laïque

Malgré son statut laïc officiel, l'USB a une forte tradition religieuse. Ayant un historique qui remonte à 1818 à l'arrivée au Manitoba de l'abbé Dugas, l'USB était un établissement d'enseignement dans un contexte religieux jusqu'en 1969. La pratique de la religion à Winnipeg et à l'Université de Saint-Boniface semblait avoir un effet stabilisateur sur la vie des participants. Clara a résumé sa relation avec la religion: « C'est comme si la religion chrétienne est une base pour nous. Et c'est quelque chose qui nous apprend en fait à être bien à l'intérieur de nous » (Clara, ligne 234-235). Aimée avait aussi beaucoup à dire au sujet de la religion. Elle a affirmé sa croyance et son orientation vers la prière en tant qu'appui dans son quotidien.

La religion parce que je suis quelqu'un de très croyant. Je viens d'une famille de très croyants. Je fais partie de notre église. J'aime Dieu devant tout. Quoi ce qui se passe...s'il y a quelque chose qui se passe, j'ai tendance à prier et demander à Dieu si j'ai fait quelque chose de mal. Et j'ai tendance à demander pardon à Dieu (Aimée, lignes 304-308).

Aimée est très croyante et une partie de son processus de prise de décisions se fait en considérant les souhaits de Dieu. De plus, elle a de l'appui familial en matière de foi et elle est active dans son église. Aimée a dû trouver un équilibre entre certaines de ses valeurs religieuses et certains éléments de la culture canadienne, particulièrement par rapport à l'acceptation de l'homosexualité.

Mais, pour ma part, je vais vous dire, je ne suis pas Dieu. Je ne suis pas là pour juger. Si c'est quelque chose de mal, j'approuve pas personnellement, mais je ne suis pas là pour les juger. Je laisse le, leur vivre leur vie et on va tous rendre compte à qui à Dieu. (Aimée, lignes 315-317)

Délibérément et explicitement, Aimée a dit qu'elle était en train de se réconcilier avec un aspect de la culture canadienne qu'elle n'aime pas. Pendant ma carrière d'enseignant auprès des étudiants internationaux et immigrants, j'ai eu plusieurs conversations au sujet de comment ils réconciliaient de tels conflits. Les étudiants qui semblaient s'intégrer le mieux à la société canadienne avaient adopté la même stratégie qu'Aimée. Les étudiants qui luttait le plus contre un aspect de la culture canadienne semblaient éprouver plus de difficulté à s'intégrer socialement. Il se peut que cette stratégie d'ouverture soit essentielle en cas de dissonance culturelle pour un immigrant. Si nous considérons que l'hybridité est un phénomène au cœur de l'identité canadienne où les particularismes religieux sont valorisés en faisant partie du pluriculturalisme, la quête de la construction ou la reconstruction identitaire peut se faire par l'entremise de la religion. Donc, c'est une attitude « adaptive », un emprunt des traits canadiens qui permet à l'immigrant de vivre dans cette nouvelle société.

La proximité de l'Université de Saint-Boniface à la Cathédrale de Saint-Boniface était un grand avantage pour Clara. Elle a pu profiter de cette relation historique pour s'impliquer dans la vie des deux établissements. Selon Clara, il n'y pas de contradiction entre la nature laïque de l'université et son historique religieuse. « Je ne vois pas qu'il y a un écart. Je pense que ça va dans le même sens en fait » (Clara, ligne 242).

Deux des participants ont fait le lien direct entre leurs croyances religieuses et leurs valeurs. Tel que discuté dans la section sur l'acculturation, Sarah a vécu beaucoup de jugement des autres immigrants de son pays en raison de son ouverture envers les valeurs canadiennes. Elle se perçoit comme étant « personne très ouverte d'esprit ... En développant ma religion, j'ai...c'est là ce que j'ai pris mes valeurs comme catholiques et ces valeurs-là m'ont permis de comme accepter l'autre et de ne pas juger en fait » (Sarah, lignes 602-606). Encore une fois, Sarah est revenue à cette idée de ne pas juger les autres, et elle a utilisé sa foi en tant que guide à ce niveau-là. « C'est que beaucoup des valeurs que je défends viennent de ma religion, comme catholique. Alors, la religion a très grande place pour moi » (Sarah, lignes 596-598). La centralité de valeurs religieuse dans sa vie était explicite. Un autre des participants, Michel, a valorisé sa religion musulmane de la même façon. « C'est une religion de paix et je sais que ça fait partie des religions qui ont façonné mon éducation... Si j'essaie de me sculpter une certaine personnalité, morale dans la communauté, c'est grâce à cette religion » (Michel, lignes 166-168). Donc, ces deux participants ont parlé ouvertement de comment leurs croyances leur ont fourni une base morale dans leur vie. Il existe un potentiel pour que les immigrants ressentent une opposition ou un conflit potentiel entre le modèle ouvert et individualiste canadien et des valeurs religieuses de leur communauté d'origine. Ces conflits potentiels mériteraient une recherche subséquente.

4.7.11.2 Ambitions postsecondaires

Il est probablement logique que tous les membres de cette population de participantes et participants étudiants valoriseraient l'éducation. Pourtant, les raisons que les participants ont émises quant à la décision de faire des études à l'USB varient. Aimée

a cité l'influence de ses parents dans sa décision de poursuivre des études postsecondaires :

L'éducation pour ma part est quelque chose de très, très, très important...mes parents n'ont pas eu la chance de continuer vers l'université. Ils ont juste fini le *high school*, je peux dire. Ils m'ont toujours dit, il faut étudier, il faut avoir un diplôme. (Aimée, lignes 327 - 329)

Une éducation de qualité était aussi une des raisons qu'Aimée a donnée pour expliquer l'immigration de sa famille, à part du conflit dans son pays natal. Une autre participante, Clara, a beaucoup de personnes très éduquées dans sa famille, ce qui traduit pour elle en une grande pression familiale.

Dans ma famille, c'est quelque chose de super important parce que, que ce soit mes parents ou mes connaissances et tout, ils ont toujours eu une scolarité assez poussée, c'est-à-dire, ils ont fini le secondaire. Ils sont allés à l'université. Il y en a aussi qui ont continué et ils ont eu leurs *masters*.

(Clara, lignes 294-297)

Clara a exprimé l'intérêt de poursuivre un baccalauréat professionnel directement après son baccalauréat ès arts pour continuer la tradition familiale en droit. Elle a aussi exprimé le désir de minimiser son temps à l'université avant son baccalauréat professionnel et elle a choisi l'USB parce que celle-ci offrait un baccalauréat de trois ans au lieu d'un baccalauréat de quatre ans, comparé à d'autres établissements.

Une autre participante avait une motivation complètement différente. Rose a loué l'avantage des études supérieures pour sa capacité d'aider l'individu à s'épanouir.

Donc, *like*, je, *like*, poursuis d'essayer d'avoir un *masters* ou un *PhD*. C'est vraiment quelque chose d'important pour moi, *like*, l'éducation. Donc, tu apprends de nouvelles choses qui pourraient m'aider à approfondir tes horizons. *Like*, pour moi, c'est important, la scolarité. (Rose, lignes 269-271)

Cette opinion est partagée par Michel. En fonction du fait que l'éducation est organisée par l'État, l'éducation a une grande capacité d'influencer une société. « C'est pas uniquement pour du savoir. C'est rien qu'on a dit éducation, même si on n'a pas le savoir. L'école peut façonner l'individu de sorte qu'il peut vivre en société en harmonie avec les normes et les valeurs de cette société » (Michel, lignes 188-190). Michel a parlé de son travail avant d'immigrer et du pouvoir d'une bonne éducation d'être un agent de changement social.

4.8 Choc de la vie universitaire

4.8.1 Défis académiques

Premièrement, il est important d'explorer comment les participants comprennent les défis en lien avec leurs études. Pour Clara, qui veut poursuivre des études supérieures, les défis auxquels elle fait face sont en lien avec ses ambitions professionnelles.

Mes défis majeurs en ce moment, je dirais que c'est plus au niveau scolaire, je pense. Parce que, je veux tellement aller à l'Université d'Ottawa. C'est quelque chose que je veux avec tout mon cœur... il faut avoir, je pense, une moyenne de « A » et c'est un domaine qui est très serré. (Aimée, lignes 374-376)

Elle a dit qu'elle voulait aller à l'Université d'Ottawa pour y intégrer un programme de droit bilingue. Le défi dont elle parle me semble typique d'une étudiante ambitieuse. Elle a parlé de l'Université de Saint-Boniface en tant que porte d'entrée vers son objectif, mais elle a l'air d'être optimiste par rapport à ses chances d'y réussir, malgré une certaine pression.

Pour sa part, Michel, un immigrant plus âgé avec une famille, a toutes sortes d'autres pressions. En parlant de ses relations avec ses camarades de classe, il a dit : « Ce n'est pas le but. C'est ça » (Michel, ligne 119). Il avait besoin de choisir entre ses études, un emploi et du temps avec sa famille. « Bon. Il fallait sacrifier quelque chose. Au lieu de sacrifier ma famille, au lieu de sacrifier pourquoi je suis venu ici encore, c'était pour étudier, alors mieux vaut sacrifier le boulot en attendant trouver mieux » (Michel, lignes 74-76). Michel a indiqué qu'il avait de bonnes relations avec ses camarades de classe, mais son attention était ailleurs. D'après lui, ce genre de focus est commun pour un immigrant étudiant adulte.

En ce qui concerne les relations avec le corps professoral de l'USB, Aimée a dit : « Oui, les enseignants sont compréhensibles. Tu leur parles. Tu dis, j'ai de la difficulté avec ça et ils vont essayer de te l'expliquer et te faire comprendre. Ils vont te faire l'effort » (Aimée, lignes 497-498). Elle a eu de bonnes expériences avec ses professeurs, ce qui n'était pas toujours le cas pour tous les participants et participantes.

La majorité de cette section est dominée par les commentaires d'un participant, Jacques, pour qui les expériences n'étaient pas très positives. Jacques a longuement parlé des défis qu'il a rencontrés pendant ses études. Ses expériences à l'Université de Saint-Boniface ont été nourries par sa formation universitaire dans son pays d'origine ainsi que

ses années d'expériences professionnelles. Il est aussi le plus vieux des participants et il avait l'habitude de réfléchir en raison de ses études antérieures.

Sa première critique de l'USB était le manque de reconnaissance de ses expériences antérieures et de ses qualifications professionnelles. Jacques est venu au Canada en tant que travailleur qualifié et il ne pouvait pas travailler dans son domaine d'expertise sans refaire son diplôme postsecondaire. Il « trouve ça quand même parfois scandaleux que quelqu'un vient avec un baccalauréat ou bien une maîtrise et qu'on leur demande de recommencer en première année. Pour moi c'est un non-sens, il n'y a pas de sens » (Jacques, lignes 627-630). Jacques n'est pas convaincu qu'il devrait être obligé d'être de retour à l'université, mais lorsqu'il est là, il fait de son mieux.

Moi, je ne me victimise pas. Je me mets un objectif. J'aime ce que je veux faire. Alors, je m'engage. Je travaille... certaines nuits, je ne dors pas. Je n'ai pas de sorties...ni les fins de semaine. Je me repose puis je travaille. Je suis toujours enfermé chez moi. (Jacques, lignes 170-173)

Ah, ben, il va falloir que je travaille à 200 %. Donc, tout l'effort que j'ai mis. (Jacques, ligne 143)

Pendant ses études, il vivait seul et il travaillait la nuit, parfois jusqu'à 23 h 30, pour subvenir à ses besoins. Il a dit qu'il avait rarement le temps de faire ses travaux pendant le jour. Il a dit qu'il aimait son choix de métier et, avec un tel objectif, qu'il était prêt à poursuivre les études qu'on exigeait de lui.

Donc, c'étaient des sacrifices que j'ai consentis et de l'autre, maintenant, ça c'est ignorant [à l'université] parce que moi ce je constatais que...sont

pas si sobrement prêt à accueillir des étudiants qui n'ont pas fait leur
cours préuniversitaire ici. (Jacques, lignes 85-88)

Selon lui, cette ignorance « est le principal problème » et lui a causé plusieurs ennuis pendant ses études (Jacques, ligne 671). Il estime que ses professeurs le jugeaient « pas intelligent » (Jacques, ligne 673), qu'ils ne faisaient pas d'effort « pour savoir vraiment ce que tu as appris » (Jacques, ligne 94) et qu'il y avait « certaines remarques des enseignants » (Jacques, ligne 679). L'ensemble de ces expériences l'amenait à penser qu'ils étaient ignorants.

Et je pourrais enchaîner là de pourquoi beaucoup des étudiants africains sont réticents à s'aventurer à [l'Université]. Parce qu'avant moi, il y avait plein d'échecs pour certains étudiants africains qui d'ailleurs ne sont pas nombreux mais qui se sont aventurés. (Jacques, lignes 153-155)

Pendant mes années d'enseignement, j'ai entendu quelques incidents où un membre du corps professoral a été accusé de racisme envers un étudiant provenant de l'Afrique, mais je n'en ai jamais été témoin personnellement. Dans le contexte de cette recherche, Jacques est la seule personne à avoir parlé de l'ignorance des membres du personnel de l'établissement.

En ce qui concerne son progrès académique, Jacques a parlé de l'avantage qu'ont les Canadiens venant du système scolaire canadien. Il a fait l'analogie suivante :

Donc, moi, je m'amuse souvent en disant que bon bien avec les autres collègues ... c'est comme on est en train de faire une course de fond, là. Mais, l'arrivée c'est dans 5000 mètres, moi, eux sont déjà en avance de moi de 3000 mètres. Mais, moi, mon objectif c'est que nous tous nous

franchisons la ligne d'arrivée vers la 5000 mètres. Si les gens sont en avance de 3000 mètres, ils n'auront qu'à faire 2000 mètres, mais moi, je vais courir les 5000 mètres, mais on sera tous à l'arrivée (Jacques, lignes 222-227).

Jacques a parlé d'un déficit par rapport à ses collègues, mais ce n'est pas clair pour moi s'il s'agissait d'un déficit sur le plan académique, dans son domaine choisi, un déficit culturel ou social, ou toutes les trois dimensions confondues. Il a mentionné pendant l'entrevue qu'il avait besoin de faire beaucoup de recherches lui-même pour être en mesure de mener à bien finir ses travaux. « Même s'il y a toujours de la place à s'améliorer parce que c'est comme ça je suis en construction. Je n'avais pas de repère, je n'avais pas de base et il faut en créer en toute presse » (Jacques, lignes 151-152). Il a aussi une confiance par rapport à ses capacités à faire le travail demandé et de répondre aux standards exigés. « De ce côté, il n'y a pas de problème. Intellectuellement parlant, ça, et tous reconnaît que je suis quand même plus avancé que la plupart des étudiants. Ça, ils reconnaissent » (Jacques, lignes 124-127). Mais, il a également indiqué qu'il n'avait pas d'intérêt à côtoyer ses collègues. Une plus grande exploration de ses relations interpersonnelles à l'école sera menée dans la section sur la vie sociale et culturelle de l'université.

4.8.2 Culture de cliques

Les participants de ma recherche vivaient une certaine frustration par rapport à la vie sociale de l'université. Contrairement à l'accueil généralement positif dont les participants et participantes ont parlé, ils ont trouvé qu'une culture de cliques régnait à

l'USB. Clara, qui avait vécu autre chose dans une autre province canadienne, a connu une déception de l'accueil que les étudiants de l'USB lui ont fait.

Ils essaient même pas. S'ils se connaissent, ils essaient pas en fait, d'être ensemble et d'apprendre en fait de sa culture et de pouvoir, de pouvoir faire un mélange de tout ça pour que ça soit une belle chose et c'est ce qui était, c'était un peu décevant pour moi de voir ça. (Clara, lignes 185-187)

Sarah est d'accord avec elle « parce que comme j'ai dit, il y avait chacun dans son petite maison genre. *So*, c'est difficile de faire des liens avec des Canadiens, *yeah* » (Sarah, lignes 289-290). Les expériences de ces deux jeunes femmes reflètent l'expérience d'une de mes amies très proche à l'USB. Cette amie a aussi trouvé qu'il était difficile de former des amitiés avec les autres étudiants en raison des cliques. Mon amie est manitobaine, mais un produit du système scolaire de l'immersion. En effet, Sarah a trouvé que les étudiants de l'immersion « avaient une plus grande ouverture d'esprit que les personnes qui sont franco-manitobains » (Sarah, lignes 527-528). Gallant (2009) note que les minorités linguistiques francophones sont aptes à être ouvertes à l'inclusion de l'Autre. Cependant, les francophones minoritaires ayant une identité avec une composante généalogique sont moins ouverts à inclure les Autres (p. 29). Une exploration plus profonde de cet enjeu serait méritée.

Clara a expliqué son raisonnement du phénomène des cliques :

Je ne dirais que ça vient forcément d'un côté précisément. Je dirais que ça vient de tout le monde en fait parce que ça fait partie de chaque être humain de vouloir se rattacher à ce qui est proche de lui, à ce qui est

proche de lui que d'autres choses. Donc, du coup, je me dis que ça vient de chaque personne. (Clara, lignes 217-220)

Donc, la présence de cliques a touché tous les secteurs de la population estudiantine, pas seulement celui des Canadiens. Environ un tiers des étudiants à l'USB sont franco-manitobains, un autre tiers proviennent des écoles d'immersion et le reste, ce sont des étudiants internationaux et des résidents permanents, ce qui engendre une grande diversité ethnique et culturelle dans un petit établissement de 1300 étudiants. À ce sujet, Clara a dit :

Qui est en fait ici à l'Université c'est la diversité culturelle qui est tellement grande. C'est incroyable. Et c'est bien. Mais, en fait, t'as l'impression que...um...cette diversité-là, en fait, éloigne les gens, genre, ils ne sont pas, ils ne sont pas...C'est vrai qu'il existe la diversité, mais les gens, ils ne sont pas, ils ne sont pas connecté en fait. Ils ne sont pas tous ensemble. (Clara, lignes 178-182)

Sarah et Rose ont eu des expériences très différentes durant leur première année à l'université. Ainsi, Rose rencontre des difficultés dans son école secondaire après son arrivée de Montréal, mais son expérience dans sa première année à l'université s'est bien déroulée. « Je me sens plus intéressée, plus diversifiée. T'as un peu des personnes qui un peu ont la même histoire que toi, mais différent. Donc, tu sens plus dans une communauté, *like*, tu sens bienvenue » (Rose, lignes 149-151). Elle a dit qu'elle a l'impression d'avoir été bien accueillie et qu'elle a établi des liens avec d'autres étudiants de provenances diverses (Rose, lignes 198-199).

Sa cousine n'a pas vécu la même chose. Quand Sarah est venue au Manitoba après son déménagement de Montréal, où elle avait vécu pendant quatre ans, on l'avait mis en onzième année dans une école secondaire de la Division scolaire franco-manitobaine. Elle a réussi à s'y faire des amies et elle a socialisé principalement avec ces filles pendant sa première année à l'USB. Ses amies étaient toutes originaires de divers pays africains incluant des pays de l'Afrique du Nord. « Donc, on avait quand même, un groupe de ... on nous appelait les « Canadiennes », genre. On est, n'est pas vraiment africaines parce qu'on ne traîne pas avec [les autres immigrants et les étudiants internationaux] » (Sarah, lignes 152-154). Encore une fois, le mot « Canadiennes » devient une injure qui sous-entend une perte de sa culture et de son identité africaine. Sarah a dit : « C'était un peu, je dirais ça, un peu intimidant. Il y a beaucoup de cliques, tu sais, que moi comme ... disons que c'est là où est-ce qu'il y a...où j'ai trouvé un problème d'identité, genre. C'était vraiment à l'USB. » (Sarah, lignes 140-142). Selon elle, le questionnement de son identité était provoqué plutôt par ses interactions avec les autres Africains à l'USB. Elle s'est trouvée dans un écosystème culturel qui lui demandait de faire des choix identitaires et elle semblait dire qu'elle se rebellait contre cette pression sociale.

L'expression de ce phénomène culturel de l'USB se voyait en salle de classe. Jacques semblait y avoir le plus grand défi avec ses collègues. Il a dit : « Parfois dans le cadre du travail du groupe, on va le faire ensemble. Et puis, il y en a d'autres...il y a parfois où personne ne veut faire groupe avec moi » (Jacques, lignes 189-190).

L'exclusion est une forme de racisme...ou c'est évident que sa personnalité causait des ennuis aux autres. S'il était trop rigide avec ses opinions, ou si son point de vue était trop loin de celui des autres, il se peut qu'il se soit trouvé exclu pour plusieurs raisons. Donc, son exclusion des activités de groupe pourrait être du racisme ou

possiblement un rejet de ses capacités à travailler avec les autres. Une autre possibilité serait son âge. Il est nettement plus vieux que les autres étudiants dans ses classes. Un effet intergénérationnel? Il est aussi possible qu'il ait victime ici des cliques sociales dans la classe. S'il n'avait pas de clique, il serait exclu. Quand je lui ai demandé la réaction de ses professeurs, il m'a dit qu'ils l'ont laissé faire son travail seul. Est-ce que c'était la meilleure solution? Quelle autre mesure est-ce que ses professeurs auraient pu prendre pour faciliter son intégration? J'aurai dû le questionner davantage à ce sujet (Carnet de bord, 10 juillet, 2015).

En relisant mes commentaires, je me suis rendu compte que j'ai probablement projeté mes propres perceptions de la personnalité de Jacques sur sa description des actions de ses camarades de classe. En dépit de cela, Jacques a dit qu'il se pensait plus intelligent que les autres. Si cette attitude avait été perçue par les autres, l'origine de ses problèmes pourrait avoir une explication. En effet, cela pouvait expliquer les défis rencontrés.

En tout cas, avec ceux qui veulent quand même parler avec moi parce que pour certains aussi ne veulent pas. Je comprends également, c'est leur opinion. La crainte de l'inconnu et, je ne sais pas, peut-être ils ont raison à me pas plaisanter. (Jacques, lignes 185-187).

4.8.3 Étudiants internationaux : une relation de dissonance culturelle

Environ un tiers de la population estudiantine est constitué des étudiants internationaux et seulement quatorze pour cent des étudiants sont des immigrants (Bureau de recrutement, 2005-2010). Malgré le fait que ces deux populations sont différentes à plusieurs égards, dont leur statut légal au Canada, leur classe socio-économique, leur pays d'origine et, souvent, leurs objectifs éducatifs, dans le quotidien, les deux populations d'étudiants se mélangent beaucoup et partagent une provenance africaine.

Jacques a vécu proche de plusieurs étudiants internationaux pendant ses études. Il a joué un peu le rôle de mentor pour eux, possiblement en raison de son âge. Un des défis

qu'il a relevés dans la population d'étudiants internationaux était leur approche par rapport aux études. D'après mes propres expériences en tant qu'ancien enseignant de langue, beaucoup d'étudiants internationaux semblaient attendre jusqu'à la dernière minute pour étudier avant l'examen au lieu de travailler tout au long de la session, ce qui leur plaçait dans une position d'échec. « Alors, je dis qu'ils ont gardé ce réflexe de l'Afrique. Mais, moi, j'ai dit le système d'ici fait en sorte que si tu te mets au travail, il est plus facile de réussir » (Jacques, lignes 422-423). Cependant, Jacques a dit qu'il a observé la même approche des étudiants immigrants parce qu'ils n'avaient « pas cette idée-là de faire les travaux du jour au jour puis les rendre. Donc, ils sont tous dans cette approche-là de l'Afrique où tu dis bon c'est la vie tout le temps et puis on arrive faire les heures au final » (Jacques, lignes 412-414).

D'autres difficultés sont survenues en raison des différences culturelles entre les étudiants internationaux et les étudiants immigrants. L'élément féministe de la culture canadienne, et la réaction à ce féminisme par d'autres immigrants et les étudiants internationaux, semblait poser quelques problèmes aux participants. « Oui, bien, même si on vient ici, il y a toujours cette attitude-là que certains Africains l'ont, quoi. Et qui leur cause des ennuis parce qu'après cours les femmes s'annoncent, mais c'est l'esprit ferme » (Jacques, lignes 499-501). Jacques est revenu à l'idée qu'un esprit ouvert est essentiel à une bonne adaptation à la vie au Canada. Il a souligné le fait que les femmes ont la place et le droit de s'exprimer, ce qui peut poser un problème pour certains Africains. Je lui ai demandé comment il s'est ajusté à ce changement d'attitude envers la place de la femme. Il a répondu : « Disons que, je trouve que mes idées, tout ce que je défends trouve plus une terre fertile ici. » (Jacques, lignes 533-534). Quand il était jeune, il a dit que sa

famille accordait une place égale à la femme et il trouvait que ses valeurs concordent mieux avec les valeurs canadiennes que celles de son pays d'origine.

Sarah a eu des expériences directes de sexisme. Elle a dit : « Oh, oui. J'ai reçu beaucoup de critiques des étudiants internationaux » (Sarah, ligne 218) et plus tard « J'ai déjà entendu des femmes, des femmes, des femmes. Oh, les femmes ne peuvent pas avoir un certain point de vue, ne peuvent pas faire ça comme activité » (Sarah, lignes 620-621). Sarah a quand même passé beaucoup de sa vie au Canada avant de venir à l'USB et elle a été confrontée à plusieurs reprises à une opinion la place de la femme qu'elle n'a pas rencontrée ailleurs. Sarah a replacé ce conflit dans son contexte culturel. « Donc, pour eux, c'est, j'avais l'impression que c'était « ah, féministe! », comme ça se défend comme ça » (Sarah, lignes 631-632). Pour elle, son féminisme et son acculturation à la culture canadienne étaient utilisés en tant qu'injures contre elle. « [Le fait que je suis une femme] est devenu curieusement important pour moi parce que, *I guess*, les autres ne respectaient pas en fait parce que dans leur monde... » (Sarah, lignes 623-624). D'après elle, le contexte culturel canadien a causé des ennuis pour certains Africains et elle a dû comprendre comment il différait du contexte africain. « Ce n'est pas comme... beaucoup d'entre eux c'était un certain choc, genre » (Sarah, ligne 251-252). En revanche, le choc semblait aller dans les deux sens et Sarah a aussi trouvé la situation difficile. « J'avais disons une petite crise identitaire parce que j'étais, je savais plus en fait où me situer moi-même » (Sarah, lignes 254-255). Dans sa famille, sa mère était très féministe elle aussi et Sarah ne voyait pas d'écart entre la réalité familiale, la culture africaine et la culture canadienne.

Même quand une personne de mon propre pays, comme soit moi disait que j'étais [blanche] à cause que j'avais une certaine combinaison que comme eux n'était pas comme ... j'exprime que je pense, mon opinion. Donc, pour eux, c'est comme...ça se fait pas trop. Mais, comme, en même temps, ma mère est une femme comme ça. (Sarah, lignes 351-355)

Donc, de vivre des ressacs sur un élément si primordial de sa personne a provoqué une introspection profonde. Les résultats de cette introspection étaient partiellement rattachés à la source des critiques. « Je vois plus le stéréotype que, eux, ils avaient dans leur tête. Comme, ils définissaient, comme Africaine, comme j'ai dit, Africaine, personne de l'Ouest. Comme l'Afrique de l'Ouest, c'est vraiment semblable partout, mais arrivé à l'Est... » (Sarah, lignes 207-209). Plusieurs fois pendant son entrevue, Sarah a souligné les différences culturelles entre les Africains de l'Ouest et les Africains de l'Est. Il est vrai que la majorité des étudiants internationaux viennent de l'Ouest. Sarah a dit que la différence culturelle, et ce qu'elle a vu comme stéréotypes de la part des étudiants internationaux, l'ont incitée à dire : « que je suis contre certains de leurs cultures » (Sarah, ligne 221).

Ayant une autre perspective sur cette situation de conflit entre les deux groupes, Clara en a proposé une explication possible :

Je pense que c'est, ça un peu la nostalgie, je dirais. Parce que, vu qu'il y a tellement d'étudiants internationaux ici et le fait qu'ils aient laissé derrière eux leur famille, leur patrie, ils ont laissé beaucoup de bagages. Du coup qu'ils arrivent ici, ils essaient de retrouver en fait un repère. (Clara, lignes 193-197)

Clara a dit que le repère dont elle a parlé donne aux étudiants internationaux un peu de réconfort pendant une période déstabilisante, celle de poursuivre des études dans un autre pays. Cet effort de rattacher leur système de référence à la réalité canadienne pourrait être la source de certains conflits, particulièrement avec les étudiants immigrants qui sont plus avancés dans leur processus d'acculturation. Clara n'a pas tout à fait compris cette tendance des étudiants internationaux. Elle s'est ouverte aux autres communautés d'étudiants parce que si « tu étais toujours avec les [autres de ton pays], mais en fait je n'ai rien appris ici! (Clara, ligne 202). Contrairement à un étudiant international, elle cherchait la différence au lieu d'essayer de recréer le familial.

4.8.4 Suggestions d'appuis supplémentaires selon les participants

Les participants et participantes ont eu suggestions puissantes afin d'améliorer l'expérience universitaire des étudiantes et étudiants immigrants. Dans un premier temps, plusieurs participants ont commenté le service que le Bureau international offre aux étudiants internationaux. Tel que déjà discuté, les deux populations d'étudiants provenant de l'Afrique se côtoient souvent. Cependant, le Bureau international n'a pas pour mandat d'être à l'appui des étudiantes et étudiants immigrants, même si les participants et participantes ont vu un certain besoin auquel le Bureau international pourrait répondre. Rose a dit qu'elle aimerait voir un service d'accueil similaire à celui que reçoivent les étudiants internationaux. « C'est vraiment bien que quelqu'un puisse les accueillir, quand ils arrêtent...quand ils arrivent à l'aéroport » (Rose, 556-557). Dans cette même veine, Clara, qui est venue d'une autre province canadienne, avait plus à dire à ce sujet.

Enfin, il y a aucun appui pour les étudiants qui viennent, qui viennent d'ici...mais d'autres provinces. Parce que c'est vrai on vient d'ici, mais ce

n'est pas la même province et il y a un changement. C'est pas pareil. Donc, je dirais que, qu'il serait nécessaire en fait d'avoir un appui pour, pour les étudiants qui viennent de partout que ce soit à l'intérieur du pays ou, um, à l'extérieur, en fait, pour l'équité. (Clara, lignes 627-631)

Ces commentaires laissent entendre que les besoins des étudiants immigrants et des étudiantes immigrantes sont négligés par rapport à ceux des étudiants internationaux, surtout quand ils se chevauchent. Cependant, il y avait plusieurs commentaires des participants et participantes qui touchaient à des défis plus académiques.

Deux des participants ont exprimé le désir de bénéficier de cours d'appui, spécifiquement en informatique (Jacques, ligne 648), et sur les habitudes de travail (Jacques, ligne 640; Michel, ligne 447). Une autre suggestion qui est ressortie était un programme de suivi spécifique aux étudiants immigrants. Michel a eu souvent fait recours aux conseils académiques de sa famille qui connaissait déjà le système universitaire au Canada, mais « peut-être quelqu'un qui n'avait pas tout ce soutien aurait mis en exergue ses besoins » (Michel, ligne 307). Il a proposé le tutorat comme modèle d'encadrement pour les étudiants immigrants, mais un tutorat limité à une courte durée. « [Le tutorat] ne reste deux mois, trois mois pour tout, comme ça c'est fait. » (Michel, lignes 447).

Pour Ibrahim (1999), « ...*I retranslated myself: I became Black* » (p. 354). Un autre élément mentionné par une des participantes était le manque d'appui pour les étudiants ayant des besoins spécifiques en lien avec leur immigration.

Si on pense beaucoup des réfugiés ou immigrants permanents, la, la, comme la majorité ont une histoire par rapport à, comme, leur pays de la

guerre. Ou, comme, conflit où ils ont vu de traumatisme. Donc ça veut... ça a affecté plus ou moins leur enfance ou leur adolescence ou quelque chose. Donc, souvent je dirais que le trois-quarts d'entre eux ont de la difficulté à l'université. Et, c'est souvent eux qui à mon avis, ne finissent pas toujours leur programme (Sarah, lignes 709-714)

4.9 Discussion

La section précédente a présenté les résultats du projet selon les voix des participants. Dans cette deuxième partie de ce chapitre, je chercherai à interpréter les résultats à la lumière des trois grands thèmes : le phénomène de l'immigration, l'acculturation et le choc face à la vie universitaire. Afin d'encadrer la discussion, je reviendrai sur mes trois questions de recherche :

- 1. Si l'on écoute les voix des immigrantes et immigrants africains inscrits à l'Université de Boniface, comment négocient-ils leur évolution identitaire dans le nouveau contexte du milieu universitaire francophone au Manitoba?*
- 2. Qu'est-ce que la lentille du cadre théorique de l'intersectionnalité révèle des défis personnels et socioculturels d'adhésion auxquels les immigrants font face, notamment l'adhésion à leur communauté d'origine et à celle de la communauté et de l'université? Parallèlement, quels sont les défis de l'établissement universitaire?*
- 3. Quelles seront les recommandations ou suggestions qui permettraient de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants africains au sein de la communauté franco-manitobaine et de l'Université de Saint-Boniface?*

4.9.1 Discussion ressortant des données de la 1^e question de recherche.

Cette question traite de l'environnement unique de l'Université de Saint-Boniface et comment les étudiants immigrants négocient leurs identités face à leurs expériences.

Si l'on écoute les voix des immigrantes et immigrants africains inscrits à l'Université de Boniface, comment négocient-ils leur évolution identitaire dans le nouveau contexte du milieu universitaire francophone au Manitoba?

Selon Young (1990, p. 185) et Fraser (2000, p. 74), la place de l'individu par rapport à son groupe est fortement liée à la justice sociale. L'appartenance ethnique joue un rôle important dans l'identité. Donc, le sens de rattachement au groupe est primordial, ce qui semble être un défi pour un étudiant immigrant à l'Université de Saint-Boniface. Ce défi se manifeste sous quelques formes dont celle de la complexité sociale et ethnique.

Le premier défi de l'appartenance à la communauté de l'USB est la complexité sociale créée par le phénomène de cliques. Un des éléments de la culture à l'Université est que les étudiants se divisent selon les quatre grandes populations : les étudiants locaux venant de la Division scolaire franco-manitobaine, les étudiants locaux venant de l'immersion, les étudiants internationaux et les étudiants locaux issus de l'immigration. Cet écosystème de cliques a forcé certains des participants à choisir entre un groupe d'amis ou un autre, ce qui sert à reproduire certaines inégalités qui existent dans notre société (Agnew, Mertzman, Longwell-Grice et Saffold, 2008, p. 20; Spafford, 2006, p. 11; Fries-Britte, Mwangi et Peralta, 2014, p. 2). Sarah semblait avoir le plus de misère à négocier son identité avec ses pairs au début de ses études à l'USB. Elle a dû choisir entre ces amis du secondaire et ses nouveaux amis appartenant aux cliques de l'université. Elle s'est affichée à la fois en tant que Canadienne et Africaine, un phénomène d'identités multiples discuté par Caputo (1997). La complexité de l'identité

de Sarah, a suscité une réaction négative de la part de certains groupes. À l'USB, elle a dû défendre ses comportements et son attitude plus canadienne contre les étudiants internationaux et les immigrants de son pays arrivés plus récemment. De plus, Sarah a parlé d'un climat dans lequel le mot « canadienne » est une injure qui signifiait la perte de son identité africaine. Le climat culturel étudiantin particulier à l'USB cherchait à explicitement forcer Sarah de choisir entre les deux identités (Ibrahim, 1999, p. 353-154), mais elle a eu le courage de se forger son propre espace identitaire.

Le choix entre différents groupes sociaux était plus facile pour d'autres participants. Rose était la plus jeune des participantes et elle a passé la plus grande proportion de sa vie au Canada. Il est probable qu'elle a eu plus de chance d'être à l'aise avec son identité canadienne que sa cousine avant ses études postsecondaires à l'USB. Conséquemment, la remise en question de son identité par les étudiants internationaux n'a pas eu autant d'impact sur elle. Bref, les expériences de Rose à l'université étaient plus ou moins positives et elle a pu se défendre contre les stéréotypes auxquels elle a été confrontée sans trop de heurts identitaires.

Clara aussi a eu moins de problèmes avec les cliques, possiblement en raison du fait qu'elle s'était installée dans une autre province canadienne avant de venir au Canada et qu'elle a donc moins d'attachement à la culture manitobaine. Elle a mentionné beaucoup d'interactions positives avec des membres de la communauté franco-manitobaine suite à son déménagement ici pour ses études. Cependant, elle ne planifie pas de s'installer au Manitoba à long terme parce qu'elle veut finir ses études à Ottawa. Son investissement au sein des enjeux sociaux de l'USB est, par conséquent, moins important, mais elle s'est facilement intégrée aux activités culturelles et du service

d'animation culturelle. Cependant, elle a aussi eu quelques problèmes avec les stéréotypes que les étudiants internationaux avaient à son égard, mais tout comme Sarah, elle avait une confiance identitaire qui lui a permis d'y faire son nid.

Aimée a elle aussi été confrontée par quelques heurts culturels après s'être acculturée à la société canadienne. Un des incidents les plus importants a découlé de son voyage en Afrique. Face à la réalité de la culture là-bas, elle a réagi à l'intrusion d'une personne dans sa chambre, dans son espace personnel, comme une Canadienne. La profondeur de sa réaction semblait la surprendre. Malgré son acculturation avancée, Aimée a parlé du fait qu'elle trouve la société franco-manitobaine difficile à percer. Les liens historiques et les liens familiaux des Franco-Manitobains et Franco-Manitobaines ne laissent pas beaucoup de place aux nouveaux arrivants, selon elle. La complexité de ces défis culturels, la déconnexion entre elle et sa culture d'origine et, ensuite, son désir de se rapprocher davantage de sa nouvelle communauté sans être capable de le faire ont été décrits par Muamba (1998, p. 183) et, surtout, Kérisit, qui s'avère qu'être immigrant, c'est « vivre en exil » (Kérisit, 1998, p. 87).

Un autre exemple d'un immigrant vivant en exil est Michel, participant le plus âgé, et dont l'identité est clairement ancrée dans son pays d'origine d'Afrique de l'Ouest. Il ne fait pas d'effort explicite pour s'intégrer avec ses pairs à l'USB, malgré les bonnes relations qu'il a avec eux. Il est probable que la sécurité qu'il ressent, ayant ses trois frères et leurs familles autour de lui, au Canada, l'isole du besoin de faire plus d'efforts pour s'intégrer auprès de ces camarades de classe. Cependant, il comprend que ses enfants s'intégreront à la société canadienne et il fait l'effort d'apprendre comment fonctionne la société canadienne, tel que discuté par Ogbu (1995) et Obiakor et Afoláyan

(2007), surtout aux fins d'un emploi éventuel. Malgré toutes ses obligations, il a consacré du temps à son organisation culturelle. Il ne voulait pas perdre sa culture et il a essayé de la transmettre à ses enfants. Il a bien compris les enjeux de la communauté franco-manitobaine, mais il a compris qu'il est un Africain de l'Ouest vivant au Manitoba. Il a donc placé beaucoup de ses espoirs d'acculturation chez ses enfants et sa famille.

D'ailleurs, Jacques a très bien compris la réalité de la situation minoritaire et il a dit qu'il adhère vraiment à la mission des établissements franco-manitobains de défendre le français contre la majorité anglophone. De tous les participants, Jacques a eu le plus de problèmes à s'intégrer dans ses cours à l'USB. Il a eu des problèmes sociaux avec ces pairs et aussi avec ses professeurs. Il a raconté que ses pairs ne voulaient pas former de groupes avec lui, que ses professeurs ne comprenaient pas son approche et ne reconnaissaient pas ses forces à leur juste valeur. Conséquemment, ou possiblement en raison de ses difficultés, Jacques a dit qu'il s'affiche en public en tant que Franco-Manitobain, mais en privé, il ne pense pas qu'il le soit. Calderwood, Harper, Ball et Liang (2009) évoquent cet écart entre le comportement extérieur et la vie intérieure de l'immigrant (p. 126). Ce manque de cohérence identitaire pourrait être un problème à l'avenir pour Jacques, surtout parce qu'il semble avoir décidé de ne pas travailler ses relations ni avec ses professeurs ni avec ses camarades de classe pendant ses études. Malgré cela, il caresse l'espoir de créer de bons rapports avec ses éventuels collègues de travail.

De plus, Jacques a eu des problèmes du côté académique. Il a trouvé que le programme qu'il suivait visait trop les Canadiens et Canadiennes, plus spécifiquement les Franco-Manitobains. Il a vécu des moments d'exclusion de la part de ses camarades de

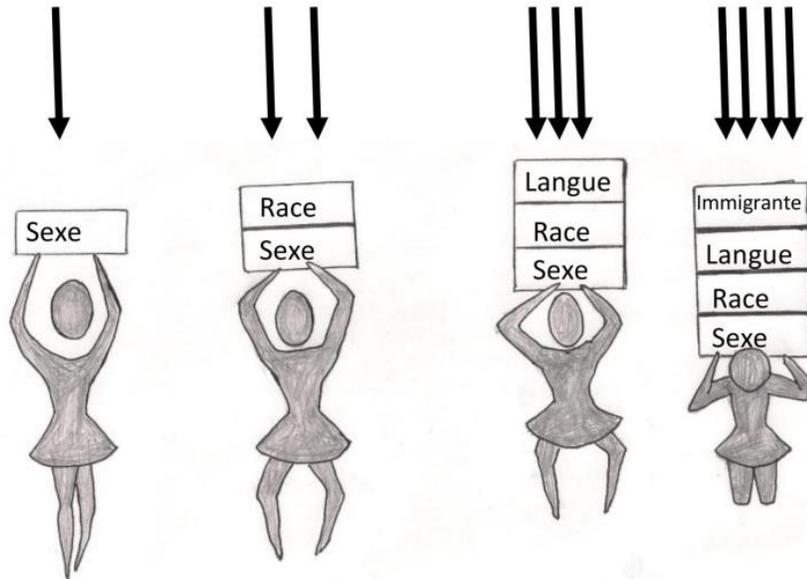
classe et a rencontré plusieurs problèmes avec ses professeures et professeurs. En raison de ces difficultés, Jacques semblait avoir adopté un « système de référence oppositionnel » parce qu'il ressentait un abaissement de la part des membres de la société qui l'entouraient (Ogbu, 1995, p. 195). (Voir aussi Freire, 1970, p. 31). Pour cette raison, il me semble que son évolution identitaire a été mise en veilleuse, mais qu'un certain mépris pour les Franco-Manitobains, et les Manitobains en général, s'est implanté en lui. De tous les participants et participantes, Jacques est le seul à avoir adopté un système de référence oppositionnel.

Cette section de la discussion a traité des communautés avec lesquelles les participants et participantes avaient le plus d'attachement, la façon dont les cliques sociales les ont affectés et les sentiments de déconnexion qu'ils vivaient face à la communauté universitaire.

4.9.2 Discussion ressortant des données de la 2^e question de recherche

La prochaine section sera encadrée par ma deuxième question et portera sur les axes d'oppression qui affectent le plus les participants. Les axes d'oppression sont étroitement liés à des points identitaires tels que la race et le sexe. Renforçant les identités communautaires, les institutions sociales, dont l'USB en fera partie, jouent un rôle principal dans les systèmes d'oppression de groupes marginalisés (Crenshaw, 1989; 1991; Dottolo, 2007). Les désavantages connectés à un des points d'identification ou de relations de pouvoir agissent sur la vie d'une personne à la fois indépendamment et simultanément et les désavantages se combinent pour que l'effet cumulatif soit plus important qu'une simple addition de désavantages (Bunjun, Lee, J., Lenon, Martin, Torres, et Waller, 2006; Mahalingam, 2008; Holley et Gardner, 2012; Veenstra, 2013).

Figure 3 : Représentation des pressions des axes d'influence selon l'intersectionnalité



Herbert-Spence, F. (2015). Représentation des pressions des axes d'influence selon l'intersectionnalité [Illustration].

Qu'est-ce que la lentille du cadre théorique de l'intersectionnalité révèle des défis personnels et socioculturels d'adhésion auxquels les immigrants font face, notamment l'adhésion à leur communauté d'origine et à celle de la communauté et de l'université? Parallèlement, quels sont les défis de l'établissement universitaire?

4.9.2.1 Axes d'oppression : le sexe

Un élément dont beaucoup de participants ont parlé était le rôle des femmes dans la société. Les deux hommes de l'étude, Jacques et Michel, ont dit qu'ils respectaient les femmes en général et le rôle de la femme dans la société canadienne. Jacques a même dit qu'il était prêt à accepter une femme qui occuperait un poste d'autorité supérieur au sien et, à cet égard, que la culture canadienne ressemblait plus à ses valeurs personnelles qu'à celles de sa culture d'origine.

Les femmes de l'étude, quant à elles, avaient une relation plus complexe avec leur rôle en société. Elles avaient toutes l'impression que leur culture d'origine encourageait les femmes à être plus timides qu'elles ne le sont au Canada. Cet aspect féministe les mettait en conflit avec les étudiants internationaux de l'université, qui s'attendaient à ce que les participantes agissent à l'intérieur de rôles plus traditionnels. Ce conflit a l'effet de leur forcer de renégocier leurs identités en tant que femmes éduquées face aux attentes des images culturelles traditionnelles, un positionnement de résistance et de marginalisation (Sadeghi, 2008, p. 222). Sarah, en particulier, avait un grand problème avec les attentes des étudiants internationaux par rapport à son comportement et elle s'est trouvée victime d'accusations d'avoir perdu sa culture africaine. L'ouverture vers des identités hybrides, qui semblent être une partie intégrale de l'expérience de l'immigrant, n'était pas tolérée par ceux qui vivaient moins d'acculturation aux valeurs canadiennes, y inclut le positionnement de la femme en société.

4.9.2.2 Les axes d'oppression : Le rôle du français et de l'anglais

Pour la majorité de mes participants, le choix de l'établissement postsecondaire était directement lié à l'importance du français dans leur vie. La langue agissait comme un point de repère pour les immigrants, un élément reconnu dans leur nouvelle communauté. La peur ou la méfiance de l'anglais était sous-jacente à la valorisation du français. Michel, Jacques et Sarah ne pensaient pas avoir les connaissances nécessaires en anglais pour poursuivre des études dans cette langue. Dans un tel contexte, l'USB joue un rôle très important dans le développement des immigrants dans la communauté franco-manitobaine. Si les immigrants et immigrantes n'avaient pas accès à une scolarité postsecondaire en français, il est possible qu'ils partiraient étudier ailleurs et la

communauté franco-manitobaine risquerait de les perdre s'ils décidaient de ne pas revenir au Manitoba. Il est aussi possible que les immigrants choisiraient de poursuivre des études en anglais qu'ils auraient peut-être moins de chance de réussir. Pire encore, les étudiants pourraient choisir de ne pas faire ou de remettre à plus tard leurs études postsecondaires. Les conséquences de cette frustration de leurs ambitions pourrait mener à un abandon des études postsecondaires ou à un déménagement (Ka, 2007, 135; Teranishi, Suarez-Orozco et Suarez-Orozco, 2011, p. 156). La perte pour la communauté franco-manitobaine dans les deux derniers scénarios est évidente.

Rose et Clara ont dit que le choix de l'établissement postsecondaire était fait en raison de l'importance du français dans leur identité. Dans le cas de ces deux jeunes francophones, l'Université de Saint-Boniface était clairement un établissement de choix. Parce qu'elles avaient vécu la majorité de leur vie au Canada, ces deux femmes étaient suffisamment fortes en anglais pour faire leurs études n'importe où au Canada et elles ont choisi l'USB. L'accueil que ces femmes ont eu dans la communauté a influencé leur choix et était le signe positif d'une acculturation à la communauté franco-manitobaine.

Cette section de la discussion a porté sur la profondeur d'oppression des caractéristiques de sexe et de la langue pour les participants et participantes, surtout pour les femmes dans l'étude. La prochaine section sera encadrée par ma troisième question et elle traitera des recommandations des participants à l'Université de Saint-Boniface et la franco-manitobainité.

4.9.3 Discussion ressortant des données de la 3^e question de recherche.

Quelles seront les recommandations ou suggestions qui permettraient de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants africains au sein de la communauté franco-manitobaine et de l'Université de Saint-Boniface?

Un défi de plusieurs des participants et participantes était les cliques, source de conflit pour eux. D'abord, les étudiants et étudiantes d'origines africaines ont tendance à interagir principalement avec d'autres Africains et Africaines et les interactions avec les étudiants et les étudiantes non africains étaient limitées à des travaux en salle de classe (Kanu, 2008, p. 932). Cependant, les deux populations d'étudiants d'origines africaines à l'USB ne sont pas les mêmes. Les étudiants internationaux semblent vivre un choc culturel face aux étudiants immigrants, qui ont déjà fait un certain parcours d'acculturation. Le Bureau international de l'USB offre des ateliers de sensibilisation à la culture canadienne pour les étudiants internationaux, mais un effort plus constant pour rejoindre ces étudiants ouvrirait une discussion plus approfondie sur la nature de la population estudiantine. La petite échelle de l'USB pourrait aussi être un facteur dans la formation de cliques, qui sont souvent créées selon la provenance de l'étudiant. Par exemple, les étudiants de la Division scolaire franco-manitobaine se divisent selon leur école secondaire. Les étudiants de l'immersion se regroupent de la même façon. Et logiquement, les étudiants internationaux le font selon leur pays d'origine. Ces divisions se voient aussi dans les salles de classe. Pour répondre à cette situation, l'administration de l'USB peut mener une campagne de sensibilisation à ce phénomène auprès des membres du personnel. Parce qu'il s'agit d'un élément lié à la culture de l'établissement, il est logique que le personnel mette « la main à la pâte » pour le régler en poursuivant un programme de formation interculturelle continue sur la réalité des étudiantes et étudiants

immigrants de pair avec Kanu (2008, p. 937). Lorsque cette conversation sera entamée, des activités de rassemblement de la population estudiantine pourront être appuyées et promues par tous les secteurs de l'USB.

Plusieurs des participants et participantes avaient fait la même suggestion afin d'améliorer l'expérience des étudiantes et étudiants immigrants à l'Université de Saint-Boniface, celle d'un service d'appui aux immigrants. Contrairement aux étudiants internationaux qui sont desservis par le Bureau international, les immigrants n'ont pas de point central à l'USB pour chercher de l'aide. Il est vrai qu'ils ont accès aux mêmes services que tous les autres étudiants de l'université : Ils peuvent accéder aux services des conseillers académiques, un service de tutorat linguistique, un réseau informel de tuteurs de contenu, un service d'animation religieuse et culturelle. Pourtant, en raison du parcours unique des étudiants issus de l'immigration, leurs défis ont différentes couleurs : des troubles d'apprentissage non diagnostiqués, un manque de compréhension du système de travaux universitaires au Canada, un traumatisme en lien avec leur immigration et un manque de sens d'appartenance ou d'importance à la communauté universitaire (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Kanu, 2008; Kérisit, 1998; Piquemal, 2009). Un service ou un conseiller qui comprend les enjeux des étudiants immigrants pourrait répondre à tous ces besoins et aider ces étudiants à mieux réussir dans le milieu universitaire (Kanu, 2008, p. 934).

4.10 Corroborations et surprises de ma recherche

Les chercheurs consultés qui forment le 2^e chapitre de cette étude structurent beaucoup la discussion de l'intégration des immigrants et des immigrantes en termes d'une polarité : les nouveaux arrivants et les membres de la société d'accueil (Ibrahim,

1999; Gallant, 2008; Rooke, 2006). Pour un immigrant francophone de l'Afrique en situation minoritaire, une minorité triple, le contraste entre lui et les personnes qui l'entourent dans sa vie quotidienne est facilement apparent. À plusieurs niveaux, un membre d'une minorité triple ne correspond pas aux normes de sa société d'accueil. Par exemple, il ne parle pas la langue de la majorité, mais celle de la minorité avec un accent marqué. Physiquement, il paraît différent de l'Autre (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p. 31; Piquemal et Bolivar, 2011, p. 255). Certainement, les intersections de races, de langues (d'accents) et de sexes méritent une riche discussion sur le vécu des nouveaux arrivants et nouvelles arrivantes à la société canadienne (Spafford, 2006, p. 2; Hall, 2002, p. 59). Une meilleure compréhension de ces enjeux complexes est primordiale pour notre société, surtout en matière de justice sociale. La façon dont notre société partage l'accès au pouvoir et aux ressources, autant physiques que sociales, détermine en grande partie la réussite de l'intégration des groupes marginalisés et se veut une expression des valeurs canadiennes (Rawls, 1971, 266-267; Young, 1990, p. 40)

La formation d'une identité hybride chez l'immigrant ou l'immigrante découle des interactions avec les membres de la société d'accueil et possiblement du rejet ou de la stigmatisation de la société d'origine (Sarah, lignes 214-216). Cette identité évolue d'une négociation entre les éléments de l'identité prémigratoire de l'individu et les nouvelles valeurs qu'il apprend dans sa nouvelle culture (Ibrahim, 1999, p. 351-352). Les résultats de cette évolution affecteraient les sentiments d'appartenance d'un immigrant à ses « communautés imaginées », ou les relations locales de l'individu, ainsi que ses rattachements nationaux et transnationaux (Norton et Toohey, 2011, p. 422). En effet, je perçois une scission entre l'origine africaine et la nouvelle identité canadienne ou

« franco-manitobaine » qui est, pour certains, acceptée ou rejetée. Cette opposition crée une sorte d'altérité entre les nouvelles valeurs de l'individu et la légitimation africaine.

Bien que la dichotomie existe sur plusieurs plans entre l'immigrant ou l'immigrante et les membres de sa société d'accueil, ma recherche révèle un paysage intersectionnaliste plus nuancé. Pour les participants et les participantes de mon étude, les attentes de leur culture d'origine continuent à jouer un rôle important pendant leur processus d'acculturation à la société canadienne (Sarah, lignes 176-181). L'influence continue des cultures africaines se fait principalement par deux moyens : les autres immigrants et les étudiants internationaux. Selon Sarah et Rose, venant de pays en situation de conflit, des tensions ethniques demeurent au Canada, ce qui veut dire qu'au « grand jamais, chacun se mélange » (Sarah, ligne 401). Néanmoins, au moins un des participants a trouvé dans son association culturelle une source de réconfort (Michel, lignes 102-104).

Selon mes participantes et participants, les étudiants internationaux imposent de la pression sociale sur le comportement, surtout sur les femmes de ma recherche (Jacques, lignes 499-501). Mes participantes ont indiqué que les étudiants internationaux leur ont imposé les normes traditionnelles de leurs cultures d'origine, sans tenir compte de l'acculturation qu'elles ont faite depuis leur arrivée au Canada (Sarah, lignes 623-624; Clara, lignes 193-197). Les recherches de mon chapitre de recensement n'ont pas prévu l'importance de ce phénomène possiblement en raison de la pénurie de recherche sur les interactions des populations d'étudiants universitaires en situation minoritaire.

Enfin, j'arrive à une interprétation d'une acculturation plus dynamique, qui se caractérise par la complexité et par le nombre d'intervenants, que ma recension des écrits

m'a suggérée. Au lieu d'avoir une relation complexe entre un immigrant ou une immigrante et la communauté franco-manitobaine, j'ai plutôt découvert une série de relations encore plus enchevêtrées entre l'immigrante, la communauté d'immigrants locale, les étudiants internationaux et les Franco-Manitobains. Il me serait important d'employer cette interprétation d'acculturation plus nuancée dans de futures recherches.

Chapitre 5

5.1 Conclusions

Dans ce chapitre de conclusion, je revois mes questions de recherche et en résumé les résultats obtenus. Je partage également les forces et les limitations de mon étude. Je propose ensuite des recommandations aux intervenants communautaires et universitaires ainsi que des pistes de futures recherches auprès des immigrantes et immigrants africains.

5.2 Résumé

Mon étude a exploré les perspectives des immigrants d'origine africaine étudiant à l'Université de Saint-Boniface. Mes questions de recherche portaient sur les influences personnelles et culturelles sur les identités des participants et comment ces enjeux affectaient leur adhésion à la communauté de l'université et, plus généralement, à la communauté franco-manitobaine. L'objectif principal de ce projet était une exploration des expériences des immigrants africains dans une communauté francophone en situation minoritaire au Manitoba et les implications pour l'évolution identitaire de ces individus dans ce contexte particulier.

Tous les participants et participantes ont été marqués par leur contexte pré-migratoire. Ils avaient éprouvé un sentiment général d'accueil de la part de la communauté franco-manitobaine, mais certains des participants et participantes ont parlé d'un fossé entre eux et les Franco-Manitobains. Ceux qui ont abordé ce dernier ont également identifié certaines barrières à leur intégration, telles que la nature intime, presque fermée, de la communauté franco-manitobaine, des différences culturelles et, dans certaines situations, un racisme involontaire ou inconscient à leur égard. Tous les participants et participantes ont loué l'importance de pouvoir accéder à un établissement

postsecondaire francophone et l'importance du français au sein de leur identité. Une méfiance ou une peur de leur capacité de fonctionner en anglais est ressorti dans plusieurs des entrevues. En revanche, les participants ont spécifié la présence d'une culture de cliques et comment celle-ci nuisait à leur expérience universitaire.

Une surprise révélée par ce projet était l'influence des étudiants internationaux sur l'identité des étudiants immigrants, surtout pour les femmes de l'étude. Les participantes ont parlé d'expériences sexistes et de l'accusation d'avoir perdu leurs racines culturelles. L'acculturation des immigrants à la société et les identités hybrides qu'elles avaient construites semblaient être confrontées à un système de référence plus rigide de la part des étudiants internationaux. Finalement, les participants ont fourni des suggestions de support académique supplémentaire pour les étudiants issus d'immigration à l'Université de Saint-Boniface :

- un service d'appui ou un conseiller dont la tâche viserait spécifiquement les besoins des étudiantes et étudiants immigrants,
- un service de tutorat pour aider les étudiants immigrants à faire la transition aux études postsecondaires au Canada et,
- sur le plan culturel, des mesures pour minimiser les cliques inhérentes à l'USB.

5.3 Signification

En reposant ma recherche sur les principes de Creswell et Miller (2000), je rappelle qu'une recherche qualitative devrait suivre les procédures suivantes : réflexivité de chercheur, triangulation, vérification par les membres, description riche,

documentation des décisions prises pendant le processus et collaboration auprès de collègues (p. 126). Mon étude a passé par toutes ces procédures.

En vue de conserver l'authenticité des voix et d'assurer un positionnement clair, j'ai tenu un carnet de bord et j'ai adopté une attitude de réflexivité. De cette façon, j'ai exposé mon processus et mon rôle de chercheur/participant. Mes stratégies de confirmation de fiabilité, le double codage et l'itération du processus ont renforcé mes interprétations de données. Aucune des voix des participants n'était marginalisée, ni voilée, pendant le processus, et, par souci de collaboration avec les participants en termes égalitaires, j'ai fourni plusieurs occasions à ceux-ci de contribuer concrètement à l'étude. L'intersectionnalité m'a fourni une lentille d'interprétation qui respectait la complexité des expériences des participants et des participantes. Cette étude contribue à notre compréhension de la construction identitaire et du processus de l'intégration des immigrants africains et des immigrantes africaines en fournissant des perspectives importantes jusque-là sous-étudiées.

5.4 Limites

Les limites de cette étude émergent de l'approche qualitative. Il n'est nullement faisable de discuter de la généralisation des résultats ni de la validité interne ou externe de ces derniers, le but de cette étude étant d'explorer les perspectives d'un nombre réduit de participants afin de pouvoir comprendre en profondeur leurs expériences. Néanmoins, l'échantillon des participants avait ses limites, notamment l'absence de voix de jeunes hommes et de femmes plus âgées. Les perspectives de ces deux groupes auraient ajouté une richesse supplémentaire au projet. De plus, j'avais originellement planifié d'avoir des images ou des textes identitaires produits par les participants et participantes. Cette étape

du processus était entièrement facultative et aucun des participants ou participantes n'a choisi d'y participer, pour des raisons de manque de temps et de valeur de l'exercice de la demande (pendant la période des examens et possiblement un manque de compréhension de l'importance des images au projet). L'inclusion des images ou de texte des participants aurait fourni une autre source de données très riche à ce projet.

5.5 Recommandations du chercheur

Face aux recommandations faites par les participants et les participantes, mes observations personnelles et les recherches antérieures, je me permets de faire certaines recommandations à l'Université de Saint-Boniface et aux autres établissements postsecondaires ayant des étudiants immigrants. Avant de procéder directement aux recommandations, je souligne les caractéristiques particulières des étudiantes et étudiants immigrants à l'USB. Vivant au Manitoba en situation linguistique minoritaire, ces personnes d'origines africaines font partie d'une minorité triple, ce qui leur impose certains éléments d'oppression tels que la race, la langue et, pour les femmes, le sexe. Des difficultés identitaires importantes découlaient du processus d'acculturation vécu par les participants et participantes face à leurs interactions avec la culture de cliques à l'USB. Ils ont aussi décrit des relations complexes avec les étudiants internationaux, qui ont une grande influence sur le processus d'acculturation de certaines participantes, Sarah et Rose en particulier. En raison de ce nouvel élément dans la discussion d'acculturation, celui des interactions avec les étudiants internationaux, j'ai proposé un processus d'acculturation plus dynamique que celui discuté précédemment.

Donc, en conséquence, je fais quatre recommandations. La première est une campagne de sensibilisation à la réalité des étudiantes et étudiants immigrants auprès des

membres du personnel et du corps professoral. Vu la petite taille de l'université, il serait important de reconnaître les intersections d'oppression pour chacune de ces quatre populations d'étudiants à l'USB : les Franco-Manitobains, les étudiants issus de l'immersion, les étudiants internationaux et les étudiants immigrants. De plus, afin de mieux reconnaître les besoins des étudiants immigrants, cette campagne aurait comme objectif de fournir des renseignements sur le processus d'immigration, l'effet de ce processus sur l'individu et comment ceci pourrait affecter l'étudiant en salle de classe. Cette campagne contribuerait également à la richesse d'une communauté de professionnels capable de répondre aux besoins d'une population diverse d'étudiants. Elle fournirait les ressources nécessaires pour permettre aux membres du corps professoral d'adapter leurs stratégies d'enseignement afin d'améliorer les chances de réussite des étudiants immigrants (Adamuti-Trache et Robert, 2010; Kanu, 2008).

Une autre partie de cette campagne de sensibilisation toucherait au changement de la culture de cliques. Cette problématique a été mentionnée par la majorité des participants et participantes. Idéalement, l'administration commencerait une conversation constructive sur la diversité et l'inclusion sur le campus (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Grâce à un solide leadership, l'administration pourrait avoir un impact important sur la direction et le ton de cette discussion. La vision d'une université ouverte et inclusive pourrait rayonner sur toute la population estudiantine par l'entremise d'annonces publicitaires et d'activités socioculturelles promues par l'administration. De plus, l'identification et l'implication de plusieurs leaders étudiants dans cette campagne seraient essentielles.

Ma deuxième recommandation porte sur la création d'un service d'appui aux immigrants dédié à ce groupe sur le campus de l'université. Malgré le fait qu'il existe des organismes communautaires francophones qui fournissent des services aux immigrants comme l'Accueil francophone et Pluri-elles, entre autres, les besoins des immigrants et des immigrantes aux études postsecondaires sont souvent très particuliers à la réalité universitaire ou collégiale. Rooke (2006) a suggéré un réseau de ressources qui jouerait le rôle d'intermédiaire entre les étudiants internationaux et les employés de l'université. Je reprends le même concept et je l'applique aux étudiants immigrants, qui ont signalé le manque d'un service appui semblable à celui offert par le Bureau international aux étudiants internationaux. Ce service est un point de repère pour les étudiants internationaux ayant besoin d'aide ou de conseils sur presque n'importe quel sujet relié à leur vie au Canada. Les étudiants immigrants de ce projet ont signalé un besoin d'une connaissance plus approfondie du système et de la culture postsecondaire au Canada. Un service aux étudiants immigrants pourrait orienter les nouveaux étudiants immigrants et pourrait avoir un impact positif sur la réussite de ces derniers.

Ma troisième recommandation est l'embauche d'un conseiller dédié aux étudiants immigrants. Cette personne aurait la formation et l'expérience nécessaires pour répondre aux besoins particuliers de cette population. Un conseiller ou une conseillère aux étudiants immigrants aurait besoin de connaître plusieurs cultures africaines, mais d'être sensibilisé à d'autres cultures mondiales. Il ne faut pas négliger le fait qu'il y a des immigrants de provenances non africaines à l'USB qui pourraient aussi profiter des services d'un conseiller aux immigrants. La liste suivante de caractéristiques d'un tel

conseiller n'est pas définitive, mais pourrait fournir une orientation pour ce poste. Ce conseiller aurait :

- une connaissance de comment traiter des traumatismes résultant des zones de conflit;
- une sensibilisation aux effets académiques d'un bris de formation résultant d'une période de temps aux camps de réfugiés; et
- une sensibilisation aux aspects sociocultureux d'un trouble d'apprentissage caché ou non diagnostiqué pour un étudiant immigrant.

Ma quatrième recommandation découle des suggestions des participants d'un service de tutorat qui aiderait la transition aux études postsecondaires au Canada pour les étudiants immigrants. Il serait primordial que ce service ne pénalise pas les étudiants immigrants ni académiquement ni financièrement. Ce service aiderait les étudiants immigrants à comprendre la culture et les normes des travaux universitaires au Canada. Il pourrait prendre la forme d'un service de mentorat par les pairs ou même d'un cours d'appui offert gratuitement aux étudiants immigrants.

5.6 Futures recherches

En ce qui concerne de futures recherches, il serait intéressant d'examiner plus profondément la culture des étudiants à l'Université de Saint-Boniface. Pour une université de petite taille, l'USB n'a pas une majorité ethnique dans sa population d'étudiants. Est-ce que ce déséquilibre en nombres entre les étudiants sortant de la Division scolaire franco-manitobaine, des écoles d'immersion, des étudiants immigrants et des étudiants internationaux explique quelque part l'origine du phénomène de cliques?

L'importance des interactions entre les étudiants immigrants, nés en Afrique mais acculturés au Canada, et les étudiants internationaux mérite une exploration plus approfondie et peut fournir une autre piste de recherche. Ces deux populations d'étudiants ont des expériences de vie vastement différentes et l'évolution identitaire des deux groupes change en conséquence. Il serait avantageux de poursuivre une recherche sur comment la réflexion d'une identité africaine face à une identité africaine-canadienne est vécue par les deux groupes.

Une autre perspective intéressante à étudier serait l'évolution des transformations identitaires des diplômés de l'USB comparées à celles des autres petites universités franco-canadiennes, suite aux études. Est-ce que les immigrants travaillent dans des entreprises francophones? Est-ce qu'ils s'intègrent plutôt à la majorité anglophone? Est-ce que le vecteur principal d'intégration devient en effet le milieu du travail? Comment et à quel point est-ce que leurs expériences à l'Université de Saint-Boniface ont influencé ces choix?

L'Université de Saint-Boniface occupe une place centrale dans l'écosystème d'éducation au Manitoba. Pour les immigrants francophones, l'USB offre l'occasion de faire des études supérieures à ceux qui ne s'expriment pas suffisamment bien en anglais pour aller à un des autres établissements postsecondaires dans la province. Malgré le fait que l'Université offre un accès aux études postsecondaires, est-ce que les défis révélés par les participants dans ce projet sont indicateurs de l'existence d'inégalités systémiques pour les étudiants immigrants? Quelles sont ces inégalités et comment est-ce que l'USB pourrait les surmonter?

En dernier, je m'intéresserais à mieux comprendre la définition d'un Franco-Manitobain. Qui est inclus? Qui est exclus dans cette définition? Pourquoi? Pour élargir l'espace francophone au Manitoba, est-ce qu'il faut élargir la définition de qui est un Franco-Manitobain ou une Franco-Manitobaine? Comment arriver à le faire? Comment est-ce que les politiques du gouvernement ou des organismes de la communauté affectent l'inclusion de l'Autre? Qui fait partie de la communauté et, plus fondamentalement, qui fait partie de la *famille* franco-manitobaine?

À la lumière des résultats de ce projet de recherche, je viens d'avancer quelques pistes de possibilités de recherches futures. Il est évident que chacun des aspects représentés par la théorie de l'intersectionnalité (Crenshaw 1989, 1991) telles que la langue, la religion, le sexe, la voie d'immigration, nécessite une recherche approfondie, vu le phénomène de la globalisation et la mission des universités canadiennes de recruter activement des immigrants et des immigrantes pour leurs campus.

Références

- Adamuti-Trache, M., et Sweet, R. (2010). Adult Immigrants' Participation in Canadian Education and Training. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 22(2), 1-26.
- Babchuk, W. A. (octobre, 1997). *Glaser or Strauss: Grounded theory and adult education*. Communication présentée à la Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education, Michigan State University, East Lansing, Michigan. <http://www.anrecs.msu.edu/research/gradpr96.htm>
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547-570. doi:10.1177/1468794109343625
- Bahi, B., et Piquemal, N. (2013). Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 25(1-2), 109-128. doi:10.7202/1026088ar
- Bankston, C. (2010). Social Justice: Cultural Origins of a Perspective and a Theory. *The Independent Review*, 15(2), 165–178.
- Barot, R., et Baird, J. (2001). Racialization : the geneology and critique of a concept. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 601–618.
- Bilge, S. (2013). Intersectionality Undone: Saving Intersectionality from Feminist Intersectionality Studies, *Du Bois Review*, 10(2), 405–424.
- Bilge, S. et Roy, O. (2010). La discrimination intersectionnelle: la naissance et le développement d'un concept et les paradoxes de sa mise en application en droit antidiscriminatoire. *Canadian Journal of Law and Society / Revue Canadienne du Droit et Société*, 25(1), 51–74.
- Bouchamma, Y. (2008). The Challenges that Francophone Minority Community Schools Face in Integrating Immigrant Students. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, (Printemps) 109-113.
- Brown, B. A., Henderson, B., Gray, S., Donovan, B. et Sullivan, S. (2013). From Access to Success: Identity Contingencies & African-American Pathways to Science, *Higher Education Studies*, 3(1), 1-13. doi: 10.5539/hes.v3n1p1
- Brod, M., Tesler, L. E., et Christensen, T. L. (2009). Qualitative research and content validity: developing best practices based on science and experience. *Quality of Life Research*, 18(9), 1263-1278. doi:10.1007/s11136-009-9540-9

- Bunjun, B., Lee, J., Lenon, S., Martin, L., Torres S., et Waller M-K. (2006). *Intersectional Feminist Frameworks : An Emerging Vision*. Canadian Research Institute for the Advancement of Women. Repéré à www.criaw-icref.ca
- Bureau de recrutement, Direction des services aux étudiants et aux étudiantes. (2005). *Plan de recrutement 2005-2008*. Winnipeg: Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Bureau de recrutement, Direction des services aux étudiants et aux étudiantes. (2006). *Recrutement: Rapports et statistiques*. Winnipeg: Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Bureau de recrutement, Direction des services aux étudiants et aux étudiantes. (2007). *Recrutement: Rapports et statistiques*. Winnipeg: Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Bureau de recrutement, Direction des services aux étudiants et aux étudiantes. (2008). *Recrutement: Rapports et statistiques*. Winnipeg: Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Bureau de recrutement, Direction des services aux étudiants et aux étudiantes. (2009). *Recrutement: Rapports et statistiques*. Winnipeg: Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Bureau de recrutement, Direction des services aux étudiants et aux étudiantes. (2010). *Recrutement: Rapports et statistiques*. Winnipeg: Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Burgess, A. (2010). The use of space-time to construct identity and context. *Ethnography and Education*, 5(1), 17-31.
- Calderwood, K., Harper, K., Ball, K., et Liang, D. (2009). When Values and Behaviours Conflict: Immigrant BSW Students' Experiences Revealed. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 18(1-2), 110-128.
- Caputo, J. D. (1997). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Chadderton, C. (2012). Problematizing the role of the white researcher in social justice research. *Ethnography and Education*, 7(3), 363-380. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2012.717203>.
- Chang-Ross, A. (2012). *Racial Queer: Multiracial College Students at the Intersection of Identity, Education and Agency*, (Thèse de doctorat, University of Texas at Austin). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI 3438523)

- Comas-Dias, L. et Jacobsen, F. (1991). Ethnocultural transference and countertransference in the therapeutic dyad. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 392-402.
- Corbin, J. M., et Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, CA; London: SAGE. Repéré à : <http://srmo.sagepub.com/view/basics-of-qualitative-research/SAGE.xml>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*. 140. 139–167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. doi:10.2307/1229039
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Creswell, J. W., et Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-30.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. Dans O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas, et M. E. Torres-Guzman (dirs.), *Imagining multilingual schools*. (p. 51-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Denzin, N. K., et Lincoln, Y. S. (dirs.) (2003). *The Landscape of Qualitative Research* (2^e éd.). Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Denzin, N. K., et Lincoln, Y. S. (dirs.) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4^e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Dottolo, A. L., et Stewart, A. J. (2008). « Don't Ever Forget Now, You're a Black Man in America »: Intersections of Race, Class and Gender In Encounters with the Police. *Sex Roles*, 59(5-6), 350-364. doi:10.1007/s11199-007-9387-x
- Egbo, B. (2001). Differential Enunciation, Mainstream Language, and the Education of Immigrant Minority Students: Implications for Policy and Practice. *Journal of Teaching and Learning*, 1(2), 47-61.
- Ellis, C. (2008). Co-Constructed Narrative. Dans L. M. Given (dir.), *The Sage Encyclopedia for Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Erickson, F. (2011). A history of qualitative inquiry in social and educational research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dirs.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

- Fraser, N. (2000). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Gallant, N., (2008). Représentations de la francophonie local chez les jeunes : Comparaison de l'Acadie et de la Fransaskoisie, *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, (Printemps), 11-34.
- Garcia, O.,(2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. Dans O. Garcia et H. B. Beardsmore (dirs.), *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. (p. 140-158). Malden, MA ; Oxford : Wiley-Blackwell Publishing.
- Gérin-Lajoie, D., et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Gewirtz, S. et Cribb, A. (2008). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Hall, S. (1991). Old and new identities, Old and new ethnicities. Dans *Culture, Globalization and the World System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity*, A. D. King (dir.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hancock, A.-M. (2007). Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm. *Politics & Gender*, 3(02), 248-254. doi:10.1017/S1743923X07000062
- Herbert-Spence, F. (2015). Représentation des pressions des axes d'influence selon l'intersectionnalité [Illustration].
- Holstein, J. A. et Gubrium. J. F. (2011). The constructionist analytics of interpretive practice. Dans N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln (dirs.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4^e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Horsburgh, D. (2003). Evaluation of qualitative research: Evaluation of qualitative research. *Journal of Clinical Nursing*, 12(2), 307-312. doi:10.1046/j.1365-2702.2003.00683.x
- Ibrahim, A. E. (1999). Becoming Black: Rap and Hip-Hop, Race, Gender, Identity, and the Politics of ESL Learning. *TESOL Quarterly*, 33(3), 349-369.
- Ivarra, A., et Agüero, P. (2009). *Contemporary studies in ethnography*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

- Jeon, M. (2010). Korean language and ethnicity in the United States: Views from within and across. *Modern Language Journal*, 94(1), 43-55.
- Jordan-Zachery, J. S. (2007). Am I a Black Woman or a Woman Who Is Black? A Few Thoughts on the Meaning of Intersectionality. *Politics & Gender*, 3(02). doi:10.1017/S1743923X07000074
- Ka, M. (2007). L'immigration francophone au Manitoba 2000-2006 : un profil statistique. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 19(2), 119-139.
- Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Kanu, Y. (2008). Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- Kearney, K. S. (2004). Drawing out emotions: the use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4(3), 361-382. doi:10.1177/1468794104047234
- Kérisit, M. (1998). Les défis de l'intervention interculturelle en milieu minoritaire de langue française en Ontario. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 4(1), 75-99.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer*. New York: P. Lang
- Ladner, S. (2014). *Practical ethnography: a guide to doing ethnography in the private sector*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press Inc.
- LeCompte, M. et Schensul, J. J. (1999). *Designing and Conducting Ethnographic Research*, Walnut Creek, CA: Altamira Press Inc.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., et Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a second language: A situational model of second language confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Mahalingam, R., Balan, S., et Haritatos, J. (2008). Engendering Immigrant Psychology: An Intersectionality Perspective. *Sex Roles*, 59(5-6), 326-336. doi:10.1007/s11199-008-9495-2
- Marshall, S. et Moore, D. (2013), 2B or Not 2B Plurilingual? Navigating Languages Literacies, and Plurilingual Competence in Postsecondary Education in Canada. *TESOL Quarterly*, 47, 472-499. doi: 10.1002/tesq.111
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800.

- Muamba, M.-C. (1998). Barrières linguistiques et intégration des nouveaux immigrants francophones à Toronto. *Reflets : Revue d'intervention social et communautaire*, 4(1), 182-187.
- Murchison, J. (2010). *Ethnography Essentials: Designing*. San Francisco, CA: John Wiley et Sons. Repéré à <http://tinyurl.com/h26u4py>
- Noerager Stern, P. (2008). Constant Comparison, Dans LM Given (dir.), *The Sage Encyclopedia for Qualitative Research Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- North, C. E. (2006). More Than Words? Delving Into the Substantive Meaning(s) of « Social Justice » in Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
doi:10.3102/00346543076004507
- Norton, B., et Kamal, F. (2003). The Imagined Communities of English Language Learners in a Pakistani School. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(4), 301-317.
- Norton, B., et Toohey, K., (2011). Identity, Language Learning and Social Change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446, doi:10.1017/S0261444811000309
- Obiakor, F. E., et Afoláyan, M. O. (2007). African Immigrant Families in the United States: Surviving the Sociological Tide. *The Family Journal*, 15(3), 265-270.
- Ogbu, J. U. (1995). Cultural Problems in Minority Education: Their Interpretations and Consequences - Part One: Theoretical Background. *The Urban Review*, 27(3), 189-205.
- Piquemal, N., Bolivar, B., et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329. doi:10.7202/045333ar
- Piquemal, N., et Bolivar, B. (2011). Discontinuités culturelles et linguistiques: Portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire. *Journal of International Migration et Integration*, 10, 245-264.
- Portes, A., et Rivas, A. (2011). The Adaptation of Migrant Children. *Future of Children*, 21(1), 219-246.
- Quell, C. (1998). Citizen Concepts Among Francophone Immigrants in Ontario. *Canadian Ethnic Studies*, 30(3), 173-189.
- Rawls, J. (1972). *A Theory of Justice*. Oxford: Clarendon Press

- Reysen, S. et Katzarska-Miller, I. (2013), A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48, 858–870.
doi: 10.1080/00207594.2012.701749
- Rooke, R, L., (2006). The others among us : how experience informs post-secondary faculty's preparedness for cultural diversity. (Mémoire de maîtrise, University of Manitoba). Disponible de FGS – electronic Theses et Dissertations. (Public) [21224]
- Sadeghi, S. (2008). Gender, Culture and Learning: Iranian Immigrant Women in Canadian Higher Education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(2), 217-234.
- Sale, J., Lohfeld, L., et Brazil, K. (2002). Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Methods Research, *Quality et Quantity*, 36, 43–53.
- Schmidt, Clea (2014). Power and knowledge in research with immigrant teachers: Questioning the insider/outsider dichotomy. Dans G. Smyth et N. Santoro (dirs.), *Methodologies for Researching Cultural Diversity in Education: International Perspectives* (pp. 14-24). London, UK: Institution of Education Press.
- Statistique Canada. (2011). *Lieu de naissance des francophones selon la langue maternelle et la première langue officielle parlée, Manitoba, 2006, recension 2006*. Repéré le 15 décembre 2015 de Statistique Canada: <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/2012008/tbl/tbl311-fr.htm>
- Statistique Canada. (2011). Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada. Repéré le 24 décembre 2015 de Statistique Canada: <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fr.cfm>
- Stermac, L. B., et Martin, K. (2008). Educational Experiences and Mental Health Among War-Zone Immigrants in Toronto. *Educational Research and Review*, 3(12), 370-377.
- Teranishi, R., Suarez-Orozco, C., et Suarez-Orozco, M. (2011). Immigrants in Community Colleges. *The Future of Children*, 21(1), 153-169.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Troyna, B. (1987). Beyond Multiculturalism: towards the enactment of anti-racist education in policy, provision and pedagogy. *Oxford Review of Education*, 13(3), 307-320.
doi:10.1080/0305498870130306
- UNESCO. (1950) *The Race Question*. Repéré le 29 décembre 2015.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128291eo.pdf>
- Veenstra, G. (2013). The Gendered Nature of Discriminatory Experiences by Race, Class, and Sexuality: A Comparison of Intersectionality Theory and the Subordinate Male Target Hypothesis. *Sex Roles*, 68(11-12), 646-659. doi:10.1007/s11199-012-0243-2

- Weber, S. (2008). Using Visual Images in Research. Dans A. Cole, et J. Knowles, (dirs.). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. (p. 55-72). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Watson, B. (2009). What is education? The inhibiting effect of three agendas in schooling. *Journal of Beliefs & Values*, 30(2), 133-144. doi:10.1080/13617670903175022
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press

Annexe A : Questions d'entrevue

Questions aux participants :

1. Pouvez-vous me raconter comment vous êtes arrivé de l'Afrique à l'Université de Saint-Boniface et comment vous vous ressentez face à l'expérience de faire les études à l'USB?
2. Comment est-ce que vous caractériserez vos expériences face à la communauté franco-manitobaine dans le contexte de vos études à l'USB?
3. Ma recherche cible à explorer des questions d'identité culturelle. Vous avez mentionné que vous avez immigré du pays X, à quels groupes ou pays est-ce que vous avez le plus gros rattachement émotionnel? Avec qui est-ce que vous vous identifiez?
4. Décrivez comment vos impressions avant l'immigration au Canada se comparent à la réalité que vous vivez actuellement?
5. Qu'est-ce qui vous avait incité à poursuivre des études postsecondaires et de le faire dans une université francophone?
6. Est-ce que vous pouvez me décrire vos défis majeurs dans vos études en ce moment?
7. Est-ce que vous vous sentez comme faisant partie de la communauté de l'université? Qu'est-ce que pourrait vous aider à mieux vous intégrer? Expliquez.
8. Est-ce que vous sentez que vous avez changé depuis votre arrivée au Canada? Si oui, comment?
9. Quels sont les éléments de la culture au Canada que vous avez appréciés le plus? Le moins?

10. Qu'est-ce qu'un Franco-Manitobain? Est-ce que vous vous sentez Franco-Manitobain(e)? Comment? Où jusqu'à quel point?
11. Comment vous sentez-vous par rapport à la communauté franco-manitobaine et l'Université de Saint-Boniface? Est-ce que vous vous sentez accepté par la communauté franco-manitobaine? Par la communauté universitaire? Est-ce que vous pouvez me donner un exemple? Pouvez-vous me fournir un exemple de quand vous vous êtes senti accepté ou intégré par la communauté franco-manitobaine?
12. A) Quels appuis vous ont aidé le mieux à vous intégrer à la communauté franco-manitobaine?
B) À l'USB?
13. Quels appuis sont nécessaires pour un nouvel immigrant qui cherche à s'intégrer à la communauté franco-manitobaine? À l'USB?
14. Dans un monde idéal, quelle est votre vie à l'avenir?
15. Est-ce que vous avez d'autres commentaires que vous aimeriez faire? Ou des questions à me poser?

Annexe B : Approbation éthique



Le 9 avril 2015

Kristopher Noseworthy
Université de Saint-Boniface
Winnipeg (Manitoba)

Objet : **Certificat d'éthique n° ETH-2015 - 9 avril**
M.A. Faculté d'Éducation

Monsieur,

En tant que président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface, j'ai examiné, aux fins d'une évaluation accélérée, le projet de recherche intitulé *Exploration des questions identitaires des immigrants francophones de l'Afrique à l'Université de Saint-Boniface*. Au terme de mon évaluation, je suis d'avis que le projet respecte les normes déontologiques aux fins d'une recherche avec sujets humains. Le certificat d'éthique **ETH-2015-9 avril** vous est donc émis pour la poursuite de vos travaux. Veuillez noter que ce certificat arrive à terme le 9 avril 2016.

Le certificat vous est émis avec l'entente que soumettrez un rapport final au Bureau de la recherche au plus tard le 30 avril 2016 (voir Annexe V de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*).

Si au 1 mars 2016, vous avez complété la cueillette de données, mais non le projet, vous devrez soumettre rapport annuel (voir le formulaire « Rapport annuel sur le projet de recherche présenté au CER »). Si, toujours au 1 mars 2016, vous n'avez pas complété la cueillette de données, vous devrez alors déposer, au Bureau de la recherche, une demande de prolongation (voir Annexe IV de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*).

Je vous prie d'agréer l'expression de mes sincères salutations.

Président, CÉR

Thierry Lapointe

Annexe C : Lettre de confidentialité

Lettre d'information et de consentement

Exploration des questions identitaires des immigrants francophones de l'Afrique à l'Université de Saint-Boniface

Chercheur : Kristopher Noseworthy

Superviseure : Krystyna Baranowski

Invitation à participer à la recherche

Vous êtes invités à participer dans un projet de recherche. Cette recherche innovatrice tient à explorer les enjeux identitaires des Africains francophones vivant au Manitoba. L'objectif principal de cette lettre est de vous fournir avec les informations dont vous aurez besoin pour prendre la décision sur votre participation dans ce projet. Veuillez prendre le temps de bien lire cette lettre afin de bien comprendre ce que je demande de vous en tant que participant. N'hésitez pas de poser des questions à n'importe quel membre de l'équipe de recherche. Vous obtiendrez une copie de cette lettre d'information après que vous l'avez signé.

Objectifs de ma recherche

Cette recherche innovatrice tient à explorer les enjeux identitaires des Africains francophones vivant au Manitoba. Plus particulièrement, je cherche à explorer la complexité de cette évolution personnelle vécue par les immigrants africains au Manitoba qui s'inscrivent à l'Université de Saint-Boniface.

Durée de la recherche et le nombre de participants

Cette recherche aura cinq participants. Chaque participant fera deux entrevues d'environ une heure et demie. La première entrevue sera au début de l'année scolaire et la deuxième sera au début de la deuxième session. Votre identité sera protégée pendant tout le processus par l'utilisation d'un pseudonyme et d'autres moyens de confidentialité.

Admissibilité

Pour être admis à ce projet de recherche, vous devez être un immigrant provenant de l'Afrique en train d'étudier à l'Université de Saint-Boniface.

Procédures

Si vous participez à cette recherche, vous ferez deux entrevues avec moi d'une durée d'environ une heure et demi chacune. Les entrevues seront enregistrées et je ferai la transcription des entrevues par la suite. Une copie de la lettre de confidentialité et de consentement vous sera donnée.

Risques

Vous pourriez trouver difficile de parler de vos expériences. Vous êtes libres à ne pas répondre à n'importe quelle question que vous voulez pendant l'entrevue. Vous êtes aussi libre à dévoiler seulement les expériences que vous voulez pendant l'entrevue.

Avantages

Il n'y a aucun avantage médical en relation avec votre participation à cette recherche. Cependant, votre participation pourrait nous donner une meilleure compréhension de l'expérience des nouveaux arrivants dans la communauté francophone de l'Université de Saint-Boniface.

Droit de se retirer du projet

Votre participation dans ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous pouvez refuser de participer, de répondre à n'importe quelle question, ou de se retirer sans souci. Vous gardez tous vos droits légaux en signant ce formulaire de consentement.

Confidentialité

Les informations cueillies lors de cette recherche seront gardées strictement confidentielles. Si les résultats sont publiés, votre nom ne sera pas utilisé ni aucune information qui pourrait vous identifier. Il se peut qu'un représentant du comité d'éthiques sur recherche humaine de l'Université de Saint-Boniface ait besoin de vous contacter pour vérifier le déroulement de l'étude conforme aux normes. Vos informations seront verrouillées dans une armoire dans un bureau sécuritaire.

Personne contact pour les participants

Vous pouvez me joindre à (204) XXX-XXXX.

Si vous avez d'autres questions en lien avec ce projet de recherche, vous pouvez joindre Krystyna Baranowski à (204) XXX-XXXX.

Si vous avez d'autres questions en lien avec ce projet ou vos droits en tant que participant à un projet de recherche, vous pouvez contacter XXX à (204) XXX-XXXX.

Remboursement pour votre participation

Il n'y aura aucun remboursement pour votre participation à ce projet de recherche.

J'ai lu les informations ci-dessus, ou quelqu'un me les a lues, en lien avec ce projet de recherche sur les questions identitaires des immigrants francophones, et j'accepte d'en participer.

_____ (Nom en lettre moules)
_____ (Signature)
_____ (Date)

Annexe D : Trousse pour le double codage

Questions de recherche

Dans ce projet de recherche, j'aborde une exploration des questions suivantes:

1. Si l'on écoute les voix des immigrants africains inscrits à l'Université de Boniface, comment négocient-ils leur évolution identitaire dans le nouveau contexte du milieu universitaire francophone au Manitoba?
2. Qu'est-ce que la lentille du cadre théorique de l'intersectionnalité révèle des défis personnels et socioculturels d'adhésion auxquels les immigrants font face, notamment l'adhésion à leur communauté d'origine et à celle de la communauté et de l'université? Parallèlement, quels sont les défis de l'établissement universitaire?
3. Quelles seront les recommandations ou suggestions qui permettraient de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants africains au sein de la communauté franco-manitobaine et de l'Université de Saint-Boniface?

Objectifs de recherche

Cette recherche a exploré les enjeux identitaires des Africains francophones vivant au Manitoba et j'ai ciblé les étudiants immigrants africains de l'Université de Saint-Boniface. Par la force de la situation dans laquelle ils se trouvent, ces étudiants immigrants s'intègrent à une communauté francophone très forte ayant une identité clairement définie. Les Africains font partie d'une minorité raciale, linguistique et culturelle au Manitoba, et ils cherchent à s'insérer dans une communauté qui est elle-même minoritaire. Sachant que le processus d'immigration déclenche une redéfinition identitaire, j'ai exploré la complexité de cette évolution personnelle vécue par les immigrants africains au Manitoba qui s'inscrivent à l'Université de Saint-Boniface.

Les entrevues ont eu lieu entre avril 2015 et septembre 2015. Chaque participant a fait la première entrevue en avril, mais seulement trois ont fait la deuxième en septembre. Tous les participants ont eu l'occasion de revoir la transcription de leurs entrevues.

Questions d'entrevue

J'ai exploité les questions suivantes pour guider les entrevues semi-structurées :

1. Pouvez-vous me raconter comment vous êtes arrivé de l'Afrique à l'Université de Saint-Boniface et comment vous vous ressentez face à l'expérience de faire les études à l'USB?
2. Comment est-ce que vous caractériserez vos expériences face à la communauté franco-manitobaine dans le contexte de vos études à l'USB?

3. Ma recherche cible à explorer des questions d'identité culturelle. Vous avez mentionné que vous avez immigré du pays X, à quels groupes ou pays est-ce que vous avez le plus gros rattachement émotionnel? Avec qui est-ce que vous vous identifiez?
4. Décrivez comment vos impressions avant l'immigration au Canada se comparent à la réalité que vous vivez actuellement?
5. Qu'est-ce qui vous avait incité à poursuivre des études postsecondaires et de le faire dans une université francophone?
6. Est-ce que vous pouvez me décrire vos défis majeurs dans vos études en ce moment?
7. Est-ce que vous vous sentez comme faisant partie de la communauté de l'université? Qu'est-ce que pourrait vous aider à mieux vous intégrer? Expliquez.
8. Est-ce que vous sentez que vous avez changé depuis votre arrivée au Canada? Si oui, comment?
9. Quels sont les éléments de la culture au Canada que vous avez appréciés le plus? Le moins?
10. Qu'est-ce qu'un Franco-Manitobain? Est-ce que vous vous sentez Franco-Manitobain(e)? Comment? Où jusqu'à quel point?
11. Comment vous sentez-vous par rapport à la communauté franco-manitobaine et l'Université de Saint-Boniface? Est-ce que vous vous sentez accepté par la communauté franco-manitobaine? Par la communauté universitaire? Est-ce que vous pouvez me donner un exemple? Pouvez-vous me fournir un exemple de quand vous vous êtes senti accepté ou intégré par la communauté franco-manitobaine?
12. A) Quels appuis vous ont aidé le mieux à vous intégrer à la communauté franco-manitobaine?
13. B) À l'USB?
14. Quels appuis sont nécessaires pour un nouvel immigrant qui cherche à s'intégrer à la communauté franco-manitobaine? À l'USB?
15. Dans un monde idéal, quelle est votre vie à l'avenir?
16. Est-ce que vous avez d'autres commentaires que vous aimeriez faire? Ou des questions à me poser?

Thèmes émergents:

Un ethnographe en adoptant tout d'abord un esprit explorateur envers son sujet doit découvrir ce que font ses participants et ce qui motive leurs actions avant qu'il puisse interpréter celles-ci (Lecompte, 1999). Il faut aussi, dans la mesure du possible, que le chercheur entreprenne l'étude sans idées préconçues, c'est-à-dire dans un état dit de « préthéorie » (Holstein et Gubrium, 2011). Pour atteindre cet objectif, le processus de réflexivité est primordial. La réflexivité est la procédure de réflexion continue sur ses

propres pensées, son positionnement, ses analyses et ses données par le chercheur afin de dévoiler toutes les présomptions dissimulées et de rendre l'ensemble du projet de recherche aussi transparent que possible (Chang-Ross, 2010).

L'analyse des données dans ce projet d'ethnographie a commencé avec le chercheur faisant une connexion entre un mot, un groupe de mots ou une phrase et une idée informée par la recherche. Après l'analyse de la première entrevue, le chercheur a continué en connectant les propos des autres participants aux codes établis lors du processus mentionné ou en créant de nouveaux codes, le cas échéant. Subséquemment, les codes ont été analysés pour des similarités et réorganisés en conséquence. Ce processus a suivi plusieurs itérations avant que les thèmes décrits dans la section suivante soient découverts.

Définition des thèmes

Le phénomène d'immigration : Ce thème touche aux raisons pour lesquelles les immigrants sont venus au Canada. Pour certains, il y avait des raisons de sécurité qui les ont motivé à immigrer. Pour d'autres, ils cherchaient une meilleure vie pour eux-mêmes ou leur famille. Le fait d'immigrer a aussi eu un effet sur l'intégrité de la famille immigrante, ainsi que les relations entre les membres de cette famille.

Acculturation : Inclusion et exclusion : Ce thème consiste de tous ce qui est en lien avec comment l'immigrant s'adapte à sa nouvelle réalité. Les immigrants définissent ce qui est un Franco-Manitobain. Pour un immigrant, il y a des tensions dans ses relations avec la communauté franco-manitobaine, mais aussi des tensions avec la communauté d'immigrants au Manitoba. Malgré ses tensions, il y avait des histoires de réussite en raison de l'accueil et l'appui de la communauté franco-manitobaine. Dans tout processus d'acculturation, il y a une adaptation culturelle et les immigrants ont vécu des conséquences positives et négatives en lien avec les adaptations qu'ils ont fait à la culture canadienne. En parallèle, les associations d'immigrants provenant du même pays sont aussi une source d'appui pour les immigrants de ce projet. Essentiel au processus d'acculturation est l'évolution identitaire, qui inclut un rattachement à une certaine communauté. Le racisme est aussi un facteur dans les vies des immigrants. De plus, l'utilisation de leurs langues nationales affecte les relations avec les autres membres de la communauté d'immigrants (par exemple : source d'identité commune, risque de perte ou source de conflit...). La réalité anglophone du Manitoba est ironiquement une source d'affirmation de l'aspect francophone des immigrants. Ce thème porte également sur les valeurs en lien avec la religion et l'importance d'une éducation.

Choc de la vie universitaire : Ce thème rassemble tout ce qui concerne les expériences des immigrants africains inscrits à l'Université de Saint-Boniface. Ce thème touche ce qui leur a motivé à étudier à l'USB, la réalité sociale la réalité sociale de l'établissement, leurs interactions avec les autres étudiants internationaux et avec ceux en

provenance du Manitoba. Ce thème englobe également les suggestions qu'ils ont eues en lien avec leurs expériences universitaires à ce point.

Tableau récapitulatif des thèmes :

Thème	Le phénomène de l'immigration
Sous-thèmes	Recherche de sécurité
	Poursuite d'une meilleure vie
	Effets de l'immigration sur la famille
Thème	Acculturation : Inclusion et exclusion
Sous-thèmes	Définition de ce qui constitue un Franco-Manitobain
	Tensions – Participants et Franco-Manitobains
	Tensions – Participants et autres immigrants
	Surmonter les défis d'intégration
	Conséquences positives d'acculturation
	Conséquences négatives d'acculturation
	Communauté locale d'immigrants
	Déclarations identitaires
	Victimes de racisme
	Enjeux du plurilinguisme
	Dominance de l'anglais
	Vie religieuse dans une société laïque
	Ambitions postsecondaires
Thème	Choc face à la vie universitaire
Sous-thèmes	Défis académiques
	Une culture de cliques
	Étudiants internationaux : une relation de dissonance culturelle
	Suggestions d'appui supplémentaire

Exemples de codage :

Le phénomène d'immigration		
<p>Code : Recherche de sécurité</p> <p>Définition : Les facteurs en lien avec la sécurité qui ont motivé les participants à quitter leur pays d'origine, comme l'instabilité politique.</p> <p>Exemple : <i>En fait, c'est à cause de, like, la guerre entre deux groupes...les gens nous aimaient pas d'une façon parce qu'ils pensaient que tout était notre faute.</i></p>	<p>Code : Poursuite d'une meilleure vie</p> <p>Définition : Quand la motivation d'immigrer est principalement la poursuite d'une meilleure qualité de vie pour le participant ou sa famille.</p> <p>Exemple : <i>Et puis, pour moi particulièrement, c'est de pouvoir également me mettre là où on saura vraiment apprécier mes talents...</i></p>	<p>Code : Effets de l'immigration sur la famille</p> <p>Définition : Les conséquences de l'action d'immigrer sur la famille</p> <p>Exemple : <i>Est-ce qu'il y a quand même un moyen de le rejoindre? Est-ce qu'il peut venir ici? Mais, um, [ma mère] ne me répond pas tellement.</i></p>
Acculturation : Inclusion et exclusion		
<p>Code : Définition de ce qui constitue Franco-Manitobain?</p> <p>Définition : Les participants fournissent leur définition d'un Franco-Manitobain</p> <p>Exemple : <i>Un Franco-Manitoba sera les hérités d'une culture qui avoir l'air français d'une manière ou d'une autre précisément au Manitoba qui garde quand même ces valeurs.</i></p>	<p>Code : Tensions – Participants et Franco-Manitobains</p> <p>Définition : Le participant vit des moments de difficulté en lien avec son intégration, spécifiquement avec les Franco-Manitobains</p> <p>Exemple : <i>Comme, je fais partie de la communauté à un moment donné, like, d'une partie, mais parfois t'as l'impression que comme t'es hors.</i></p>	<p>Code : Conséquences positives d'acculturation</p> <p>Définition : Quand l'adaptation à la culture canadienne est perçue d'une façon positive par le participant ou une autre personne</p> <p>Exemple : <i>Les autres croyances, quand même, ça diffère d'ici. Il faut que je trouve un équilibre pour ... parce que les deux font du sens.</i></p>
<p>Code : Conséquences négatives d'acculturation</p>	<p>Code : Communauté local d'immigrants</p>	<p>Code : Déclarations identitaires</p>

<p>Définition : Quand l'adaptation à la culture canadienne produit une réaction négative face à la culture d'origine</p> <p>Exemple : <i>Les [Africains de l'Ouest], en fait, je ne sais pas si c'est un cliché, mais ... c'est plus des gens qui ont tendance à toujours vouloir se faire voir, qui veut toujours se montrer....Alors que, je trouve que ce n'est pas nécessaire.</i></p>	<p>Définition : Les rôles des associations locales d'immigrants dans la vie du participant</p> <p>Exemple : <i>Mais, j'essaie quand même d'intégrer l'association des [Africains de l'Ouest] qui sont là. Je fais comme...je n'ai pas vraiment de bureau, mais je fais du bénévolat dans, dedans quand ils ont des activités, je m'y investi.</i></p>	<p>Définition : À quelle communauté est-ce que le participant s'identifie : les Canadiens, son pays d'origine ou autre</p> <p>Exemple : <i>...moi je me considère comme un citoyen du monde.</i></p>
<p>Code : Victimes de racisme</p> <p>Définition : Quand le participant dit que le racisme était un facteur dans une de ses interactions</p> <p>Exemple : <i>C'est plus un peu discret parfois. Comme si, si tu n'as j'aimais vécu ça de ta vie et tu ne savais pas ce que c'est le racisme, tu ne serais pas capable de faire la différence.</i></p>	<p>Code : La dominance de l'anglais</p> <p>Définition : Le rôle de l'anglais dans la vie du participant</p> <p>Exemple : <i>On aura toujours l'occasion, et je pense la plupart du temps, à confronter au milieu anglophone et il faudra pouvoir être à l'aise, mais tout étant conscient quand même de son identité francophone.</i></p>	<p>Code : Vie religieuse dans une société laïque</p> <p>Définition : le rôle de la religion dans la vie du participant</p> <p>Exemple : <i>C'est comme si la religion chrétienne est une base pour nous. Et c'est quelque chose qui nous apprend en fait à être bien à l'intérieur de nous.</i></p>
<p>Code : Ambitions postsecondaires</p> <p>Définition : l'importance mit sur les études par le participant</p> <p>Exemple : <i>L'éducation pour</i></p>		

<p><i>ma part est quelque chose de très, très, très important....mes parents n'ont pas eu la chance de continuer vers l'université.</i></p>		
<p>Choc de la vie universitaire</p>		
<p>Code : Défis académiques</p> <p>Définition : Les motivations du participant à poursuivre des études postsecondaires</p> <p>Exemple : <i>Je trouve ça quand même parfois scandaleux que quelqu'un vient avec un baccalauréat ou bien une maîtrise et qu'on leur demande de recommencer en première année.</i></p>	<p>Code : Une culture de cliques</p> <p>Définition : L'environnement social et culturelle de l'université</p> <p>Exemple : <i>Qui est en fait ici à l'Université c'est la diversité culturelle qui est tellement grande. C'est incroyable. Et c'est bien. Mais, en fait, t'as l'impression que...um...cette diversité-là, en fait, éloigne les gens.</i></p>	

Voici les propos des participants que j'aimerais que vous codez.

Citation	Code
Peut-être si j'avais un bon anglais, je pourrais aller dans un autre, dans une autre université...	
Je pense que dans domaine de l'éducation les enfants pourraient avoir une bonne éducation et espérer avoir une vie meilleure de là où on vivait quand même.	
Ce n'est pas nécessaire de s'identifier forcément à groupe ou dire « ah, je suis un ci ou ça » parce que en fait le fait de s'identifier à un groupe, je pense que ça crée souvent des conflits.	
J'associe avec lui le Festival du voyageur. Les voyageurs, les... <i>yeah</i> , c'est ça.	
C'est endommagé un peu parce que c'est comme [ma mère et moi] se parle pas tellement. <i>So, I guess</i> , du côté communication ce n'est pas exactement 100 %.	
Ici, tu peux dire, je suis canadienne, puis on nous dit, ok, comme. <i>Well ...</i> En fait, c'est ça la beauté du Canada.	
Il y a beaucoup de cliques, tu sais, que moi comme ... disons que c'est là où est-ce qu'il y a... où j'ai trouvé un problème d'identité, genre.	
On a une communauté [africaine de l'Est]. C'est comme une famille. Puis, on se, on se visite.	
Et je pourrais enchaîner là de pourquoi beaucoup des étudiants africains sont réticents à s'aventurer à [l'Université]. Parce qu'avant moi, il y avait plein d'échecs pour certains étudiants africains qui d'ailleurs ne sont pas nombreux mais qui se sont aventurés.	
... ils te jugent baser sur ce que tu as l'aire.	
Honnêtement, j'ai l'impression que c'est un peu comme, <i>yeah</i> , disons un peu fossé [entre moi et les autres de mon pays].	
Si j'essaie de me sculpter une certaine personnalité, morale dans la communauté, c'est grâce à cette religion.	
Donc, <i>like</i> , je, <i>like</i> , poursuis d'essayer d'avoir un <i>masters</i> ou un <i>PhD</i> . C'est vraiment quelque chose d'important pour moi, <i>like</i> , l'éducation.	
Ma mère, elle a déjà été kidnappée, je pense.	
<i>So</i> , leur communauté. On dirait qu'ils se connaissent tous parce que c'est une petite communauté. <i>Yeah. So</i> , c'est comme... C'était un obstacle.	

Annexe E : Réponses de D^{re} Kreindler du double codage

Citation	Code
Peut-être si j'avais un bon anglais, je pourrais aller dans un autre, dans une autre université...	La dominance de l'anglais
Je pense que dans domaine de l'éducation les enfants pourraient avoir une bonne éducation et espérer avoir une vie meilleure de là où on vivait quand même.	Meilleure Vie (ou peut-être Education selon le contexte)
Ce n'est pas nécessaire de s'identifier forcément à groupe ou dire « ah, je suis un ci ou ça » parce que en fait le fait de s'identifier à un groupe, je pense que ça crée souvent des conflits.	Déclarations identitaires
J'associe avec lui le Festival du voyageur. Les voyageurs, les... <i>yeah</i> , c'est ça.	Définition de ce qui constitue Franco-Manitobain
C'est endommagé un peu parce que c'est comme [ma mère et moi] se parle pas tellement. <i>So, I guess</i> , du côté communication ce n'est pas exactement 100 %.	Effets de l'immigration sur la famille
Ici, tu peux dire, je suis canadienne, puis on nous dit, ok, comme. <i>Well ...</i> En fait, c'est ça la beauté du Canada.	Conséquences positives (ou Déclarations identitaires)
Il y a beaucoup de cliques, tu sais, que moi comme ... disons que c'est là où est-ce qu'il y a...où j'ai trouvé un problème d'identité, genre.	Une culture de cliques (ou Tensions - Participants et Franco-Manitobains, selon le contexte)
On a une communauté [africaine de l'Est]. C'est comme une famille. Puis, on se, on se visite.	Communauté local d'immigrants
Et je pourrais enchaîner là de pourquoi beaucoup des étudiants africains sont réticents à s'aventurer à [l'Université]. Parce qu'avant moi, il y avait plein d'échecs pour certains étudiants africains qui d'ailleurs ne sont pas nombreux mais qui se sont aventurés.	Défis académiques
...ils te jugent baser sur ce que tu as l'aire.	Victimes de acisme
Honnêtement, j'ai l'impression que c'est un peu comme, <i>yeah</i> , disons un peu fossé [entre moi et les autres de mon pays].	Conséquences négatives (ou Tensions – Participants et autres immigrants, si disponible et selon le contexte)
Si j'essaie de me sculpter une certaine personnalité, morale dans la communauté, c'est grâce à cette religion.	Vie religieuse
Donc, <i>like</i> , je, <i>like</i> , poursuis d'essayer d'avoir un <i>masters</i> ou un <i>PhD</i> . C'est vraiment quelque chose d'important pour moi, <i>like</i> , l'éducation.	Ambitions postsecondaires
Ma mère, elle a déjà été kidnappée, je pense.	Sécurité
<i>So</i> , leur communauté. On dirait qu'ils se connaissent tous parce que c'est une petite communauté. <i>Yeah. So</i> , c'est comme...C'était un obstacle.	Tensions – Participants et Franco-Manitobains (ou avec une autre communauté, selon le contexte)