



Centre Métropolis du Québec  
Immigration et métropoles

*Publication CMQ-IM no 33*

# Traitement de l'islam et du monde musulman à l'école : perceptions des jeunes musulmans(es) du cégep au Québec

Amina Triki-Yamani  
Centre d'études ethniques des universités montréalaises

Marie Mc Andrew  
Université de Montréal

Denise Helly  
Institut national de la recherche scientifique  
Centre Urbanisation Culture Société

Décembre 2008



## **Les auteurs :**

**Amina Triki-Yamani** est chercheure postdoctorale au Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et à la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.

Cette recherche a été réalisée sous la direction de Marie Mc Andrew et de Denise Helly.

**Marie Mc Andrew** est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est également titulaire de deux chaires : la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques et la Chaire en relations ethniques à l'Université de Montréal.

**Denise Helly** est professeure titulaire à l'Institut national de la recherche scientifique – Centre Urbanisation Culture Société.

## **Remerciements**

Nous remercions tous les jeunes étudiants ayant eu l'amabilité de participer à cette recherche.

Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) qui a financé cette recherche. Nous remercions également le pôle Religion et ethnicité du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) ainsi que le Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles pour le soutien technique et la diffusion.

ISBN 978-2-922937-18-3

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2008

## Résumé

Notre étude, qui constitue un complément à la recherche « Relations ethniques et construction du curriculum : le traitement du monde musulman dans le matériel didactique québécois et ontarien » (CRSH, 2005-2008), menée par les professeures Marie Mc Andrew (Université de Montréal), Denise Helly (Institut national de la recherche scientifique) et Mehrunnisa Ahmad Ali (Ryerson University), consiste à analyser les perceptions du traitement curriculaire de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par des cégépiens québécois de confession musulmane. Les résultats de l'analyse thématique de vingt entretiens semi-directifs permettent de mieux comprendre la manière dont les sujets perçoivent les curricula formel et réel liés à ces questions. Par ailleurs, à travers l'étude du rapport aux savoirs des enseignants et des enseignés sur la religion musulmane, nous tenterons de déterminer la manière dont les jeunes musulmans gèrent les conflits engendrés par le traitement stéréotypé de l'islam et des musulmans à l'école québécoise. Enfin, nous verrons comment le rapport conflictuel aux savoirs institutionnels des participants influe sur leur construction identitaire et sur leur sentiment d'appartenance au Québec et au Canada.

## Summary

This present study is a part of a larger research project entitled, "Ethnic Relations and the Construction of the Curriculum: The treatment of the Muslim World in Québec and Ontario's Textbooks" (Marie Mc Andrew, Université de Montréal, Denise Helly, Institut national de la recherche scientifique, and Mehrunnisa Ahmad Ali, Ryerson University, 2005-2008). Our investigation explores the perceptions that Muslim junior college students have of the curricular treatment of Islam, the Muslim world and Québec's Muslim minorities. Results, based on a thematic analysis of twenty semi-structured interviews, will help better understand how teachers' transmission of their vision and knowledge of Islam sometimes creates conflicts between Muslim youth and educational institutions, and, with the social majority. We will also look at how Muslim youth accommodate the conflicts emanating from stereotypical treatments of Islam in Québec schools while constructing their identity and their allegiance to Québec and to Canada.



## Tables des matières

INTRODUCTION .....	1
RAPPORT AUX SAVOIRS ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE .....	3
MÉTHODOLOGIE : L'ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE .....	9
LES RÉSULTATS .....	13
1. L'enseignement des religions et de l'islam à l'école .....	13
1.1 Le curriculum formel : les disciplines qui abordent les religions en général et l'islam en particulier.....	13
1.2 Le curriculum réel : les situations d'apprentissage .....	26
Relations enseignants et étudiants .....	26
Les débats sur l'islam et les musulmans en classe .....	38
Le traitement des religions au secondaire.....	41
Synthèse.....	43
2. Construction identitaire des jeunes musulmans.....	46
2.1 Vie sociale .....	46
Rapport des jeunes à l'altérité.....	47
Rapport des parents à l'altérité .....	52
Projet de retour de la famille dans le pays d'origine.....	55
2.2 Identité et citoyenneté.....	60
Rapport à la religion et à la tradition.....	60
Représentations des musulmans du Québec.....	63
Sentiment d'appartenance au Québec, au Canada et au pays d'origine .....	70
Stratégie de « l'entre-deux ».....	76
Implication citoyenne .....	79
Synthèse.....	82
CONCLUSION.....	87
BIBLIOGRAPHIE.....	91
ANNEXE .....	93





## Introduction

Les représentations du monde et de l'altérité diffusées par l'institution scolaire sont le plus souvent admises par le plus grand nombre. Ainsi, l'empreinte de l'école prend très tôt naissance dans le processus de socialisation des futurs citoyens. Nous nous proposons, à travers notre enquête, portant sur des collégiens québécois de confession musulmane, d'étudier les savoirs que diffuse l'école québécoise au sujet de cette altérité. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux savoirs socio-historiques sur l'islam et la civilisation musulmane officialisés et légitimés par l'instance éducative québécoise. Ces savoirs sont-ils des savoirs rigoureux, acceptables et acceptés par tous?

Plusieurs études sur l'ethnocentrisme ou des analyses de manuels scolaires dont celles de Mc Andrew (1986), Blondin (1990) et du *Near East Cultural and Educational Foundation* (1988) au Canada et de Nasr (2001) en France ont montré que le traitement de l'islam et de la civilisation arabo-musulmane faisait l'objet d'erreurs, voire d'omissions factuelles et de représentations stéréotypées souvent négatives. Si l'on prend l'exemple de la France, où la religion musulmane est la seconde religion la plus représentée après le catholicisme, l'on peut remarquer qu'il persiste une ambiguïté du savoir sur l'Orient et sur l'islam dans l'enseignement de l'histoire depuis la III<sup>e</sup> République. En histoire, discipline scolaire à travers laquelle l'enseignement des religions est le plus proposé et diffusé, les manuels scolaires français de cinquième entretiennent encore de nos jours, d'un côté les oublis, de l'autre, les lieux communs peu démontrés, comme l'inévitable guerre sainte présentée sans nuances, tendant à faire croire que les musulmans sont perpétuellement en guerre contre l'ennemi impérialiste et mécréant ou la polygamie, qui reste une notion inexplicquée et pas même débattue dans les manuels. Ce type d'omissions et de contre-vérités ne manquent pas d'avoir des conséquences négatives dans la perception de ce pan de l'histoire qui les concerne, par les jeunes français de confession musulmane issus de l'immigration (Bouayed, 2003) Qu'en est-il de l'école québécoise?

Notre travail s'insère dans une recherche menée au sein de la Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques dont l'un des objectifs est de formuler aux autorités scolaires, aux éditeurs et aux auteurs de matériels didactiques un ensemble de recommandations susceptibles d'assurer un traitement complexe et équilibré de ces enjeux. Dans cette étude menée sur une période de trois années (2005-2008), les chercheurs analysent le matériel didactique employé au primaire et au secondaire, rencontrent des auteurs et éditeurs et discutent avec les enseignants de leurs besoins de formation sur cette question. L'objectif de notre étude complémentaire est d'interroger une partie des acteurs

directement concernés par la réforme scolaire et souvent laissés pour compte, les élèves d'origine étrangère et de confession musulmane.

La seule étude comprenant une enquête menée auprès d'élèves d'origine arabe remonte à 1988 (*Near East Cultural and Educational Foundation*) et depuis lors, aucune autre, à notre connaissance, ne tient compte de leurs opinions et de la manière dont ils intègrent les situations scolaires d'apprentissage liées à leur religion ou au monde musulman. Oueslati et Mc Andrew (2004) rapportent, dans leur étude exploratoire sur le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois, un résultat intéressant de l'analyse des entrevues réalisées par le NECEF auprès des élèves canadiens d'origine arabe : « *L'image très négative des Arabes dans les manuels scolaires affecte négativement l'image que les élèves ont d'eux-mêmes.* » (2004, p. 20) Dans notre propre enquête, nous explorerons les effets du traitement aussi bien négatif que positif de l'islam sur le jeune musulman en pleine construction identitaire en tenant compte de son rapport à la fois à l'institution scolaire québécoise et à l'institution familiale. Pour le jeune musulman, ces deux institutions sont source de savoirs de nature différente, savants et traditionnels.

Pour ce faire, nous présenterons dans la première partie la problématique du rapport aux savoirs des étudiants québécois de confession musulmane interagissant avec celle de leur construction identitaire. Par ailleurs, la démarche empirique adoptée et les différents outils utilisés seront décrits dans une deuxième partie. Enfin, la troisième partie, qui consiste en la présentation et l'analyse des résultats de l'enquête, traite, d'une part, les perceptions que vingt cégépiens montréalais de confession musulmane ont du traitement de l'islam, du monde musulman et des musulmans du Québec à l'école secondaire, et, d'autre part, de leur construction identitaire.

## RAPPORT AUX SAVOIRS ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Nos questionnements au sujet du rapport aux savoirs scolaires de l'élève québécois musulman prennent en compte l'importance de la notion du curriculum réel tel que perçu par l'enseigné. En effet, disposant d'extraits de matériel didactique<sup>1</sup>, nous tenterons de comprendre comment il s'approprie à la fois le curriculum prescrit et le curriculum réel, à savoir, l'ensemble des situations réelles d'apprentissage, ce qui est effectivement accompli par la scolarisation comme développement des connaissances au sujet de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes au Québec. Une comparaison entre le curriculum formel (matériel didactique tel que prescrit dans les programmes scolaires au sujet de l'islam) et le curriculum réel (traitement curriculaire de l'islam transmis par l'enseignant et effectivement perçu par l'élève) nous permettra éventuellement de repérer, dans le discours des élèves, des signes ou éléments du curriculum latent ou caché. Ce dernier désigne la différence entre les contenus, les finalités, les objectifs prescrits et ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites, soit parce qu'elles vont de soi, soit parce que personne ne veut les enseigner. (Forquin, 1989)

Cette notion de curriculum caché est précieuse pour comprendre, par exemple, les inégalités de sexe à l'école. On peut faire l'hypothèse en effet, qu'en même temps que sont transmis des contenus d'enseignement et que se font des apprentissages disciplinaires, s'opèrent des apprentissages sociaux, se transmettent des modèles, des représentations, des comportements, des rôles, des valeurs, qui apprennent aux élèves des manières de constituer leurs identités de sexe, des positions liées au sexisme.

Il en est de même pour ce qui concerne le rapport de domination sociale à travers le rapport de domination des savoirs. La modification de comportements et d'attitudes chez les élèves appartenant à une minorité ethno-religieuse peut être due au rejet d'un islam associé par amalgame, à l'islamisme, voire au *racisme* latent présent dans les manuels scolaires et pouvant être interprété négativement par les apprenants.

Ce curriculum caché, ces apprentissages dont les sujets eux-mêmes n'ont pas toujours conscience, ne sont pas liés seulement aux programmes et aux savoirs scolaires mais aussi à ce qui se passe dans le quotidien de la classe et de la vie scolaire (relations avec les élèves québécois natifs et avec ceux issus de l'immigration mais qui ne sont pas de confession musulmane).

Le rapport des enseignés au curricula renvoie à leur *rapport au savoir*. La notion de rapport au savoir telle que définie par Jacky Beillerot est celle qui se rapproche le plus de

---

<sup>1</sup> Voir en annexe les textes servant de déclencheurs aux entretiens effectués auprès de jeunes cégépiens.

celle que nous tenterons de comprendre à travers le témoignage des sujets de notre enquête : « *Le rapport au savoir est un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. C'est aussi une relation de sens entre l'individu et les processus ou produits des savoirs. Il existe donc une dimension active du rapport au savoir (...) Le rapport au savoir permet de penser l'articulation du sujet désirant savoir avec ses enracinements familiaux, groupaux et sociaux.* » (p. 839, 2006).

Par ailleurs, nous devons tenir compte dans notre problématique de la théorie conflictualiste des rapports sociaux entre majorité sociale (québécoise) et minorité ethnique (musulmane au Québec), rapports inhérents aux théories de *l'identité sociale* et de la *domination symbolique*. (Lorcerie, 2003, pp.27-52.) De plus, le système de classification des savoirs dans la société obéit à celui de la catégorisation sociale. Celui qui détient le statut sociopolitique le plus hiérarchisé, possède automatiquement le savoir qui fait autorité. Les savoirs sont ainsi reliés aux statuts sociaux et deviennent même « *des outils importants de distinction sociale : en témoigne le rôle qu'ils jouent dans l'exercice du pouvoir et de l'autorité* » (Hatchuel, 2005, p. 29) Le rapport de domination sociale met en jeu l'opposition du « Nous »/ « Eux » qui joue un rôle non négligeable dans la construction identitaire et dans le sentiment d'appartenance des jeunes issus des minorités au pays d'accueil. Il serait intéressant de repérer cette dichotomie dans le discours des élèves du secondaire québécois de confession musulmane, d'autant plus que, si elle s'accompagne d'un rapport conflictuel à l'institution scolaire, dû au système de domination socio-institutionnelle des savoirs, elle peut entraîner ces jeunes musulmans à adopter l'une des stratégies de correction du stigmaté décrites par Goffman (1975).

Nous devons également considérer, dans notre analyse, la théorie des rapports sociaux de sexes par laquelle la notion de rapport au savoir peut être abordée (Mosconi, 1994). En effet, cette dimension sera retenue pour comprendre les représentations des élèves musulmans si l'on aborde le traitement de la condition féminine dans la plupart des sociétés musulmanes. Dans les trois religions monothéistes, le statut de la femme est inférieur. Mais l'islam devient de plus en plus visible dans certaines sociétés occidentales, européennes et nord-américaines, sécularisées, au sein desquelles des femmes musulmanes affichent leur islamité en portant le « foulard islamique ». La méconnaissance de l'islam et l'amalgame souvent fait entre islam et islamisme renvoient l'image de la femme voilée à celle de la femme musulmane soumise et ignorante communément répandue en Occident. Une telle image, alimentée par les médias occidentaux, sert la propagande politique qui entretient les rapports de conflits et de domination entre l'Occident et les sociétés arabo-musulmanes (Antonius, Bendris, 1998) Par ailleurs, cette image a également été galvaudée par la controverse relative au port du hidjab qui a secoué le Québec en 1995 (Mc Andrew, 2001) Bien que l'opinion publique québécoise, et notamment celle du mouvement féministe ait été

très partagée et que la Commission des Droits de la Personne ait fini par rendre un avis favorable à l'endroit des jeunes filles musulmanes, plusieurs continuent de croire à la récupération de ces jeunes adolescentes par des groupuscules islamistes qui pratiquent et rendent légitime l'assujettissement de la femme.

## **Les questions de la recherche**

Notre enquête de recherche consiste en l'étude des perceptions des jeunes musulmans(es) du cégep quant au traitement de l'islam, du monde musulman ainsi que des minorités musulmanes vivant au Québec et ce, pendant leurs années du secondaire en particulier. Nous nous proposons d'examiner, plus spécifiquement, le discours des enquêtés quant à l'interprétation qu'ils font du matériel didactique et de son utilisation par les enseignants dans certaines disciplines scolaires telles que l'histoire, le programme d'éthique et de culture religieuse, l'enseignement moral ainsi que la littérature.

La problématique des représentations et perceptions qu'ont les jeunes musulmans(es) du cégep du traitement de l'islam, du monde musulman ainsi que des minorités musulmanes vivant au Québec, se situe plus particulièrement à deux niveaux :

- Comment les jeunes de confession musulmane, perçoivent-ils le traitement des curricula formel et réel de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes du Québec? Les savoirs et les connaissances sur l'islam tels que transmis par les enseignants aux élèves induisent-ils un rapport conflictuel à l'institution scolaire et donc une relation conflictuelle à la majorité sociale?
- Quel impact le traitement positif de l'islam a-t-il sur le rapport aux savoirs, la construction de l'identité et le sentiment d'appartenance au Québec et au Canada de ces jeunes musulmans? Autrement dit, comment les jeunes musulmans gèrent-ils les conflits qui peuvent découler d'un traitement négatif ou stéréotypé de l'islam à l'école québécoise dans la construction de leur identité et de leur sentiment d'appartenance au Québec et plus largement au Canada?

Afin d'opérationnaliser ces questions autour du traitement de l'islam, du monde musulman et des musulmans du Québec à l'école québécoise, du rapport des enseignés aux curricula ou de leur rapport au savoir et de leur construction identitaire, nous avons élaboré plusieurs questions correspondant aux thèmes de notre grille d'analyse. Tout d'abord, une consigne générale a été utilisée afin de démarrer chaque entrevue : « Peux-tu me dire, à la lecture de ces deux textes, la manière dont les questions liées à l'islam, au monde musulman et aux minorités musulmanes du Québec sont traitées à l'école et plus particulièrement au secondaire? » Elle est précédée de la lecture de trois textes extraits de manuels scolaires du secondaire et servant de déclencheurs à l'entrevue semi-directive.

Pour aborder le premier thème touchant à la scolarité et le rapport au savoir des sujets, nous avons posé les questions suivantes aux sujets :

1. En classe, dans quelles disciplines scolaires parliez-vous le plus des religions? Quelle discipline, selon toi, aborde le mieux l'islam?
2. Qu'as-tu appris sur les religions? Sur l'islam?
3. Aimes-tu la manière dont les professeurs ont abordé les religions au secondaire, la religion musulmane? Pourquoi?
4. Penses-tu que l'islam est souvent abordé par les professeurs? Plus, moins, beaucoup moins que les autres religions?
5. Penses-tu avoir plus de connaissances sur l'islam que tes professeurs? Pourquoi?
6. À part l'islam, abordiez-vous en classe d'autres sujets en relation avec le monde musulman (celui d'aujourd'hui ou les événements historiques)? Lesquels?
7. Parliez-vous en classe, au secondaire des populations immigrées du Québec? Dans quelle discipline? Mentionnait-on les musulmans?

Le second thème porte sur les logiques identitaires adoptées par les étudiants de confession musulmane étroitement liées à l'histoire migratoire de la famille. Les questions opérationnelles de notre guide d'entretien concernant plusieurs dimensions de ce thème tel que la vie sociale, la famille, la religion ainsi que l'identité et la citoyenneté des sujets sont :

1. Tes amis sont plutôt : québécois, immigrés non musulmans, musulmans originaires d'un autre pays que le tien, musulmans originaires du même pays que le tien?
2. Adhères-tu à des associations? Lesquelles?
3. Es-tu né au Québec?
4. Qu'est-ce que ça représente pour toi d'être québécois?
5. Tes parents envisagent-ils de rentrer un jour définitivement dans leur pays d'origine? Et toi, qu'aimerais-tu faire?
6. Quelle langue parlez-vous à la maison? Avec tes parents? Avec tes frères et sœurs?
7. Les amis de tes parents sont plutôt : québécois, immigrés non musulmans, musulmans originaires d'un autre pays que celui de tes parents, musulmans originaires du même pays que celui de tes parents?
8. Que représente la religion pour toi?
9. Qu'est-ce qu'être musulman?

10. Quelles visions les Québécois ont-ils de l'islam, selon toi? De la population musulmane du Québec? Des pays musulmans?
11. Selon toi, les Canadiens d'origine immigrée comme les musulmans arabes ou les musulmans pakistanais, sont-ils égaux aux citoyens natifs, de souche? Pourquoi?
12. Qu'est-ce que la démocratie, selon toi?
13. As-tu voté lors de l'élection générale du Québec de mars 2007?
14. Te sens-tu plutôt : Canadien, canadien musulman, québécois, québécois musulman, musulman d'origine ... (pays d'origine des parents).

## **Objectifs de la recherche**

Au niveau substantiel, notre objectif principal est d'apporter un complément à la recherche « Relations ethniques et construction du curriculum : le traitement du monde musulman dans le matériel didactique québécois et ontarien » (CRSH, 2005-2008), menée par les professeures Marie Mc Andrew, Denise Helly et Mehrunnisa Ahmad Ali, en interrogeant une population souvent laissée à l'écart, celle des élèves principalement concernés par l'enseignement de l'islam. Ainsi, nous pensons que le témoignage de jeunes musulmans fréquentant désormais le cégep, sur la manière dont ils ont vécu, lors de leur cursus scolaire, le traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes vivant au Québec, apportera un complément indispensable à l'étude.

Les objectifs méthodologiques de la recherche sont les suivants :

1. Analyser les perceptions des élèves musulmans(es) du cégep, quant au traitement de l'islam, du monde musulman et des musulmans vivant au Québec, durant leur scolarité secondaire.
2. Comparer le discours que tiennent les élèves sur ce traitement curriculaire avec l'analyse des textes (servant de déclencheurs à l'entrevue) réalisée par l'équipe de chercheurs dans le cadre d'une étude exploratoire sur « *le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois* » (Oueslati, Mc Andrew et Helly, 2004).
3. Comprendre leurs perceptions des curricula formel et réel au regard de la construction de leur identité et de leur sentiment d'appartenance au Québec et au Canada.
4. Analyser le rapport entre les savoirs privés des sujets musulmans sur l'islam et les savoirs scolaires institutionnels sur les questions liées à l'islam et au monde musulman.

Afin de traiter les résultats de l'entrevue, nous avons réalisé une analyse thématique de leur discours en utilisant l'approche compréhensive, au sens de Kauffmann (1996) qui nous a permis de comprendre les conflits entre savoirs sociaux et savoirs minoritaires se situant essentiellement dans la signification que les participants donnent à leurs actes. Cette approche nous semble appropriée pour aborder les questions de sens et de signification.



## **MÉTHODOLOGIE : L'ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE**

### **L'échantillon de l'enquête**

L'échantillon de notre enquête fait partie de la population appartenant aux minorités musulmanes d'origines ethniques diverses vivant au Québec. Il s'agit d'élèves collégiaux âgés entre 18 et 22 ans provenant de trois cégeps montréalais francophones. Le choix de ces établissements scolaires est motivé par le fait qu'ils comportent un public étudiant multiethnique dont des musulmans de différentes origines. Cette tranche d'âge nous paraît pertinente car les participants sont plus à même de témoigner de leurs vécus scolaire (primaire, secondaire) et personnel puisque, de part leur majorité morale, ils sont supposés être plus libres de toutes influences, familiale et communautaire.

L'échantillonnage a été obtenu selon le principe « boule de neige ». Nous avons demandé aux quatre étudiants (deux filles, deux garçons) de l'échantillon initial des prétests, provenant de deux cégeps de Montréal (Bois-de-Boulogne, Ahuntsic), d'identifier de jeunes musulmans qu'ils connaissaient et qui partageaient les mêmes caractéristiques. Ils nous ont mis en contact avec quatre cégépiens (deux filles, deux garçons) fréquentant un autre cégep montréalais (Rosemont). Ces derniers en ont fait de même à leur tour et la démarche s'est répétée un nombre déterminé de fois. Tous les entretiens se sont déroulés dans notre centre de recherche, à l'université de Montréal, avec le consentement des sujets. Une des limites de cette méthode que nous avons rencontrée est relative au « mode de recrutement » par les participants eux-mêmes qui ont souvent choisi parmi leurs connaissances des étudiants issus du même pays d'origine. Nous supposons de ce fait que la présence d'une majorité de Maghrébins dans l'échantillon est due au fait que trois « portiers » sur quatre étaient eux-mêmes originaires du Maghreb. Cependant, la seule information que nous ayons par rapport au public étudiant musulman est la forte concentration d'élèves d'origine marocaine par rapport à l'ensemble des étudiants de confession musulmane dans cet établissement. Or, ils représentent 40 % des sujets de notre échantillon mais nous ne pouvons pas avancer que ce pourcentage respecte celui de la population mère. Par ailleurs, nous avons tenté de respecter l'équilibre filles/ garçons au cas où nous aurions eu à comparer certaines données en fonction de la variable sexe.

Afin de respecter la concentration par ethnies des cégépiens de confession musulmane dans ce collège dans la sélection de l'échantillon, nous avons eu très vite recours à la méthode de l'échantillonnage en cascade contrastée. En effet, nous avons demandé aux participants d'origine maghrébine interviewés au début de l'enquête de nous mettre en relation avec des cégépiens comportant les mêmes caractéristiques fixes (l'appartenance religieuse, la fréquentation d'un établissement québécois francophone, l'âge de la majorité) mais manifestant des positions différentes quant aux caractéristiques qui peuvent varier

(origine ethnique autre que maghrébine, immigrant de la seconde génération, port du foulard).

## **Le choix de l'entrevue semi-directive**

L'enquête empirique s'est déroulée en deux étapes :

1<sup>re</sup> étape : Utilisation d'extraits de manuels scolaires du secondaire (annexe I) comme déclencheur.

L'idée était de soumettre aux enquêtés trois extraits de manuels préalablement identifiés par les chercheurs comme relativement marqués par des stéréotypes qui ont servi de déclencheur à une discussion large et relativement spontanée du traitement de l'islam en milieu scolaire québécois. Il s'agit de trois textes dont le premier, tiré de « Géographie générale » (2<sup>ème</sup> édition, 1998), porte sur les fondements de l'islam et, les deux autres, extraits d'« Enjeux et découvertes » (1995), décrivent la civilisation musulmane et ses relations avec les autres civilisations.

2<sup>e</sup> étape : l'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est le mode de recueil de données le plus approprié pour obtenir des informations sur les perceptions, les représentations et les opinions des jeunes enquêtés à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à leur situation actuelle. Ce type d'entrevue permet d'utiliser des relances et des reformulations aidant souvent les sujets peu loquaces.

## **Le déroulement de l'enquête de terrain**

Nous avons procédé à un prétest en décembre 2006 auprès de quatre élèves de cégep (2 filles et 2 garçons) en respectant les deux étapes précitées. Cette partie exploratoire nous a permis de compléter le guide de l'entretien et de retravailler notre grille d'analyse. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de quatre étudiants de confession musulmane de cégeps montréalais (Bois-de-Boulogne, Ahuntsic) :

- deux filles : l'une d'origine algérienne, l'autre d'origine tchadienne, les deux en 2<sup>e</sup> année sciences de la nature,
- deux garçons : les deux d'origine algérienne, l'un en 1<sup>re</sup> année sciences humaines, l'autre en 2<sup>e</sup> année sciences humaines.

Nous avons réalisé, en mars et avril 2007, des entretiens semi-directifs auprès de vingt étudiants, âgés entre 18 et 22 ans, de confession musulmane et fréquentant le même cégep (Rosemont) :

- douze filles : cinq d'origine marocaine, quatre d'origine algérienne, une d'origine tunisienne, une d'origine guinéenne (Conakry) et une autre d'origine libanaise; onze d'entre elles sont en sciences humaines et une en analyse biomédicale technique,
- huit garçons : trois d'origine marocaine, deux d'origine turque, deux d'origine bengalie et un d'origine iranienne; quatre d'entre eux sont en sciences de la nature, trois en sciences humaines et un en informatique de gestion.

La filière collégiale la plus fréquentée par les sujets est celle des sciences humaines (14), suivie de celles des sciences de la nature (4), de l'informatique de gestion (1) et de l'analyse biomédicale et technique (1).

Seize étudiants se qualifient comme croyants et pratiquants. Une jeune fille est croyante mais ne pratique ni la prière, ni le ramadan. Le pilier de l'islam le plus pratiqué est le ramadan (16 sur 16) et la prière est accomplie par onze d'entre eux (6 filles et 5 garçons). Notons que trois jeunes filles portent le hijâb; elles font partie des huit étudiants musulmans fréquentant régulièrement un lieu de culte (4 filles et 4 garçons).

Trois étudiants se déclarent non croyants (2 garçons et 1 fille). Néanmoins, l'un des garçons pratique le ramadan par respect pour la tradition familiale. Les deux autres n'ont pas reçu d'éducation religieuse au sein de leur famille.

Enfin, chaque étudiant interviewé a fait le choix de son pseudonyme pour conserver l'anonymat. Certains d'entre eux, bien que de confession musulmane, ont opté pour des prénoms chrétiens.

## **La grille d'analyse**

En plus de l'étude des perceptions des jeunes musulmans quant au traitement des questions liées à l'islam et aux musulmans, nous avons analysé le jeu du « Nous » et du « Eux », renvoyant à l'adoption de stratégies identitaires des élèves, et pouvant mettre en évidence des stratégies de correction du stigmate. C'est dans une perspective psychosociologique que nous nous sommes appliqués à saisir l'articulation de leurs logiques et stratégies identitaires.

Ce sont les jeunes musulmans qui racontent et interprètent leur histoire. C'est par ce procédé que nous avons tenté, d'une part, de comprendre l'interprétation que donnent les

sujets de leurs actes et de leurs attitudes, d'autre part, d'analyser leur production de sens à travers le matériau que nous avons recueilli.

Après avoir quantifié certains paramètres essentiellement liés aux renseignements sociaux et religieux concernant les enquêtés, nous avons privilégié l'approche qualitative pour l'analyse du corpus. Notre grille d'analyse qui n'a subi que des modifications mineures concernant certains indicateurs.

Le premier thème porte sur le rapport aux savoirs des sujets qui détermine les perceptions des jeunes musulmans quant au traitement de l'islam, du monde musulman et des musulmans du Québec. Ces perceptions concernent deux types de curriculum, formel et réel. Le premier sous-thème se rapporte aux disciplines abordant le traitement de ces questions dans les manuels en général et le second concerne les situations réelles d'apprentissage vécues par les élèves musulmans au secondaire.

Le second thème est consacré à la construction identitaire des enquêtés. À travers leurs logiques et stratégies identitaires indissociables de leur parcours scolaire et de l'histoire migratoire de la famille, nous cherchons à identifier leur rapport à l'altérité en général et à la majorité sociale en particulier. Pour cela, plusieurs dimensions et indicateurs sont abordés en lien avec la vie sociale, communautaire et familiale des sujets.

## **LES RÉSULTATS**

### **I. L'ENSEIGNEMENT DES RELIGIONS ET DE L'ISLAM À L'ÉCOLE**

#### **I.1 Le curriculum formel : les disciplines qui abordent les religions en général et l'islam en particulier**

Recueillir le discours des participants au sujet de ce curriculum prescrit consiste à repérer les perceptions des jeunes musulmans sur des représentations consensuelles ou non de questions relatives à l'enseignement des religions en général et plus particulièrement, à celui de l'islam.

Les disciplines du secondaire traitant de près ou de loin les religions en général et l'islam et le monde musulman en particulier, évoquées par les interviewés sont l'histoire, l'enseignement moral (EM), le programme d'éthique et de culture religieuse (ECR), la littérature, la géographie, l'enseignement religieux, la formation personnelle et sociale (FPS), l'éducation et choix de carrière (ECC) et, l'histoire contemporaine (cours optionnel).

L'histoire est la matière la plus citée (17 fois) suivie du programme d'éthique et culture religieuse (10 fois), de la littérature française (8 fois), de l'enseignement moral (3 fois), de la géographie (3 fois), de l'enseignement religieux (3 fois), de la formation personnelle et sociale (1 fois), de l'éducation et choix de carrière (1 fois) et, de l'histoire contemporaine (1 fois). Cependant, l'histoire aborde les religions et l'islam de manière plus vague et superficielle que l'éthique et culture religieuse et/ ou l'enseignement moral, selon le discours des sujets.

#### ***L'histoire***

La plupart des souvenirs qu'ont les étudiants interviewés de l'enseignement sur l'islam en histoire au secondaire remontent à la deuxième année du premier cycle secondaire. Certains sujets se rappellent avoir également abordé des questions liées à l'islam ou au monde musulman en secondaire 4. Le programme obligatoire du cours d'histoire générale de secondaire 2, en vigueur depuis 1982, a été remplacé en 2006 par le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Ce cours, suivi par tous les participants à l'enquête, comportait sept modules portant sur les thèmes suivants : l'histoire des matériaux, la préhistoire et les premières civilisations, Athènes et Rome dans l'Antiquité, la société médiévale en Europe occidentale, la Renaissance et l'expansion européenne en Amérique, l'ère des révolutions en Occident et le siècle actuel (Programme d'études, 1982).

L'histoire est la discipline la plus citée par les sujets car la consigne de l'entretien précédée de la lecture des trois textes déclencheurs les fait immédiatement réagir sur les faits

historiques liés à la religion et à la civilisation musulmanes. En effet, le réflexe premier de l'interviewé est de comparer le contenu des textes avec ce qu'il a effectivement vu en cours d'histoire et de situer la période du secondaire durant laquelle il aurait appris certaines informations sur sa religion.

Le constat presque unanime chez les étudiants musulmans, au sujet du traitement de l'islam dans cette discipline, est la manière vague, rapide et souvent inutile pour eux dont les savoirs sur la religion musulmane ont été transmis.

Tout d'abord, des biais ethnocentriques et des erreurs factuelles liés à la nature des savoirs contenus dans les textes sont relevés par la majorité des participants. Dans le premier texte, deux commentaires reviennent régulièrement dans le discours des étudiants. Le premier concerne l'inexactitude de l'avènement et de la propagation de l'islam à travers le monde, le second, la confusion quant à l'existence d'un Dieu propre aux musulmans. Les témoignages suivants dénoncent parfaitement ces erreurs factuelles.

En ce qui concerne l'avènement et la propagation de l'islam, Caroline, qui doute de la compétence des concepteurs des programmes d'histoire, corrige :

« Bon, l'islam ne fut pas fondé, je trouve que c'est pas un terme approprié, euh, par Mohammed. C'est pas par Mohammed, c'est un message révélé par, ben, Dieu à Mohammed pour nous. Euh, les musulmans se sont d'abord répandus en Afrique du Nord. D'après ce que j'ai appris, ça n'a pas commencé là, c'est beaucoup plus tard que l'Afrique du Nord a été touchée par l'islam (...) Je me demande qui a écrit ça. Je comprends pas, c'est un spécialiste qui écrit ça? Je comprends pas comment on a pu laisser ça dans un manuel. » (Entretien 9)

Au sujet de Dieu, Sabrina rectifie :

« Moi, je crois que ça informe les gens plus d'une façon géographique, mais pas plus que ça. Ici, c'est marqué, *ils vénèrent Allah comme leur Dieu*. Alors que c'est faux. Allah est égal à Dieu en arabe. C'est pas comme si tu disais Bouddha, c'est un Dieu. Allah... c'est le même dieu pour tout le monde ». (Entretien 13)

Dix étudiants relèvent des biais ethnocentriques à travers des vocables à connotation forte comme *arrachèrent* et *anéantirent* usités dans le second texte et notifiant que la religion musulmane s'est répandue par l'épée et la violence. Nadia n'apprécie pas ces termes qui ternissent l'image des musulmans :

« Mais ça, c'est un peu... *Arrachèrent*, moi j'ai pas aimé ce mot. Non, (rires) euh, parce qu'ils donnent un peu l'image... comme des voleurs ou des bandits qui viennent arracher quelque chose (Rires). *Conquirent* d'accord, mais pas *arrachèrent* ... » (Entretien 7)

Caroline déplore les effets réducteurs de l'adoption d'une perspective strictement occidentale et ethnocentrique du traitement curriculaire formel de la religion musulmane. Elle la compare même à la vision dangereuse et erronée de certains fondamentalistes musulmans qui endoctrinent les masses et prônent souvent le *jihâd* armé pour répandre l'islam coûte que coûte :

« *Les armées musulmanes arrachèrent.* Bon, c'est pas le terme approprié d'après moi. C'est fait avec violence, on s'entend que les guerres ont toujours existé, chaque personne a fait son territoire par la guerre. C'est comme si on focalise le mot *arracher* sur les musulmans qui d'après moi est une violence qu'on attribue aux musulmans. C'est pas les termes appropriés pour expliquer. Y a des erreurs flagrantes. En tout cas, c'est dommage parce que ça éduque très mal les futures générations. Ça leur donne une fausse perception du monde. Ils nous enseignent ce qu'ils veulent qu'on sache, à leur manière peut-être. Ça revient presque à la personne qui prêche l'islam à sa manière, des fois, c'est fait à sa manière. Ça fait penser la même chose ici, ça porte pas sur une religion mais sur une façon de penser. » (Entretien 9)

Même si ces biais ont été relevés par la moitié des participants, le témoignage qui suit, parce qu'il traduit une vision « musulmane » atypique et sévère au sujet de la propagation de l'islam, mérite d'être cité. Notons par ailleurs que Polat est athée et d'origine iranienne.

« Ce n'est pas faux ce qu'ils disent dans les textes. C'est la vérité. L'islam s'est répandu violemment. Vous savez, les Iraniens, à la base, c'est pas des musulmans. Ils avaient une religion où ils vénéraient le Dieu du feu : les zoroastriens. Et les Arabes, quand ils ont envahi l'Iran, ils ont tué tout le monde, ils prennent 3000 femmes attachées à des chaînes, ils les avaient violées avant. Elles se noient dans un fleuve. C'est le cours d'histoire en Iran. Quand vous dites à un Iranien, toi t'es un Arabe, il va vous haïr. » (Polat, entretien 17)

Le troisième texte est celui qui comporte le plus de manques factuels concernant la civilisation musulmane. Aucun étudiant ne se souvient avoir acquis des connaissances en histoire, ni dans aucune autre matière d'ailleurs, concernant les apports de la civilisation musulmane. Les témoignages renvoient une fois de plus à la manière strictement occidentale de traiter, voire de ne pas traiter, les autres cultures et civilisations. Voici comment Larose en parle :

« Ben, c'est sûr que l'islam, avec la venue de l'islam et tout ça, on a eu beaucoup de, comment dire, le monde a appris beaucoup de choses, comme historiquement parlant. Et je trouve que toutes les découvertes, les inventions que les Arabes, les Turcs, les Perses, Les Chinois, euh, on dirait que les Occidentaux les reconnaissent pas vraiment (...) C'est comme le jeu d'échecs. Qui a inventé ça? Des fois, le monde ne sait pas. Les mathématiques, la chimie, la physique, la médecine... On va dire que c'est grec? Qui a été le premier médecin? Où se trouve la première université? C'était à Fès. Tu dis ça à quelqu'un, non, non, c'est les Grecs... C'est ça qui me dérange un peu. » (Entretien 10)

Même si les civilisations orientales sont citées de manière succincte dans les manuels d'histoire, c'est encore l'Occident qui s'approprie leurs apports positifs. Caroline a visiblement bénéficié d'une instruction parentale sur la civilisation musulmane, notamment sur les savants musulmans. Elle avance :

« À l'école on n'en parle pas, mais mon père m'en parle. À l'école, c'est les savants américains. On oublie le côté historique qui est né de l'Orient. On essaye de transférer tout le savoir vers l'Occident, ce n'est pas ça l'histoire (...) J'avais mon livre d'histoire et je lisais et ça comprenait au maximum trois pages sur la civilisation perse, la Mésopotamie. Et y avait des mathématiciens et on n'en a pas parlé du tout. Les professeurs se basent sur les livres et c'est sûrement sur ce livre qu'ils donnent le cours et c'est pour ça qu'ils passent très vite là-dessus. Ils sont très concentrés sur leur mode de vie, sur l'Occident. Ils ont peur de voir l'autre côté, c'est quoi l'Orient, c'est quoi l'Afrique même si leur richesse, elle provient de là. C'est dommage qu'on n'entende pas en bien sur ces continents. » (Entretien 9)

De plus, seuls le côté négatif et la décadence de ces civilisations sont mis en évidence. Elle ajoute à ce sujet :

« On parle de l'autre côté mais pour dire que c'est la pauvreté, la guerre, la misère, ils ont des régimes dictatoriaux, ça revient toujours à la même chose pour dire que ce côté du monde est ... c'est l'ignorance qui amène le jugement d'après moi. » (Entretien 9)

Par ailleurs, le secondaire 2 est le niveau du secondaire le plus cité par les étudiants comme étant celui qui traite, bien que de manière superficielle, l'islam et le monde musulman. En général, les rares informations données concernant l'islam en tant que religion sont déjà connues des interviewés qui ont tous eu une éducation religieuse à l'école primaire du pays d'origine. Pour ceux qui sont nés ou ont grandi au Québec, c'est souvent les parents ou les maîtres de l'école coranique ou du lieu de culte fréquenté qui professent cette instruction islamique. De ce fait, le curriculum formel lié au traitement de l'islam permet en général un enseignement de base qui s'adresse plus aux élèves non musulmans. De plus, les étudiants musulmans font souvent preuve de suffisance en survalorisant leurs savoirs sur l'islam par rapport à ceux des « Autres », du professeur et des camarades de classe non musulmans. Ce sous-thème sera approfondi dans le chapitre relatif au rapport aux savoirs des enseignants et des apprenants.

Les sujets de l'enquête déplorent que la religion musulmane ne soit pas plus abordée en histoire. Tout ce qui a trait à cette religion est appréhendé rapidement, *sous forme de parenthèses*, de manière *vague* et *floue* parfois. Dina souligne les manques factuels liés à l'enseignement de l'islam et du monde musulman en histoire :

« Selon mes souvenirs, ça a été enseigné vaguement, vraiment vaguement dans les cours d'histoire. Peut-être, des fois, on faisait allusion à comment



l'islam s'est répandu, mais pas vraiment expliqué, comment, pourquoi, où? C'était tellement vague dans nos cours du secondaire.» (Entretien 11)

Mercimek, d'origine turque et musulman pratiquant, regrette que l'on soit passé rapidement sur des sujets tels que l'histoire de la Turquie et la glorieuse époque ottomane :

« On en parlait pas beaucoup mais, moi, j'insistais toujours pour qu'ils en parlent plus, surtout à propos de la Turquie. Ils parlaient des musulmans comme les Sarrasins, par exemple en secondaire 2, mais ils ne mettaient pas trop l'accent là-dessus. C'est pour ça que je critiquais toujours la prof pour qu'elle parle plus de l'islam, de la Turquie. Parce que moi, je suis turc et je suis vraiment fier de l'histoire de la Turquie, puis, je connais beaucoup de choses là-dessus (...) Quand je suivais les cours d'histoire, on parlait surtout des Grecs. C'est même pas vraiment loin et on ne parlait même pas des Turcs...» (Entretien 14)

Même Momo, qui se rappelle avoir vu la définition des différentes religions en cours d'histoire, estime que cet enseignement reste vague et incomplet. D'ailleurs, il est peu probable que l'islam en tant que religion ait été abordé en histoire du secondaire 4, comme le souligne l'étudiant, puisque c'est l'histoire du Canada et du Québec qui est étudiée à ce niveau du second cycle. Rappelons par ailleurs que nous rapportons le discours des sujets sur la base des souvenirs, parfois confus, qu'ils ont de leur parcours scolaire au secondaire. Or pour certains, ces remémorations peuvent remonter à six ou sept ans.

« En secondaire 4, en général dans mon cours d'histoire, on a parlé de l'islam vaguement. On n'est pas allé très loin. Les textes que je viens de lire sont vagues. À l'école, ce qu'on voyait, c'était encore plus vague que ça. On passait vraiment rapidement dessus. En histoire 4, on a juste vu la définition générale de chaque religion, vite fait. C'était à peu près quatre, cinq lignes par religion. Ce n'était pas très élaboré, c'était vague.» (Entretien 18)

Le danger d'une présentation lapidaire de l'islam est d'induire chez les apprenants une vision manichéenne de cette religion. Des savoirs si peu nuancés, transmis sur la religion musulmane, ne permettent pas à l'élève néophyte de se faire une idée concise et objective de l'islam.

*L'Empire Ottoman et les croisades* sont les sujets et événements historiques les plus cités par les sujets comme faisant partie du programme du secondaire 2. Cependant, ce sont des sujets souvent abordés parce qu'ils sont contemporains de faits ou événements rattachés à l'histoire de la chrétienté.

- Sur l'Empire Ottoman :

« L'Empire Ottoman, on en a parlé en histoire de 4<sup>ème</sup> année. C'était un cours d'histoire sur la découverte de l'Amérique, sur le Canada et y avait un cours qui parlait de l'Empire Ottoman. Les Ottomans ont bloqué le

passage aux Européens pour passer en Inde. Là ils ont dû se trouver un autre chemin, ils ont pris la voie maritime, ils ont pris une mauvaise direction et accidentellement, ils sont arrivés au Canada.» (Polat, entretien 17)

- Sur les croisades :

« Oui, on a parlé des croisades et je me souviens qu'on a fait une recherche sur les châteaux forts. Moi, je me rappelle personnellement, je l'ai faite sur Richard Cœur de Lion. En tout cas, il y avait comme... On faisait des poèmes, des charades de troubadour... Les chrétiens voulaient enlever la Terre sainte. Mais, moi je crois que en fait, *ils* ont essayé de cacher, comme on dit, de camoufler ça. Ils sont partis se battre avec les musulmans et tout (...) *Ils nous* ont pas vraiment personnellement attaqués, parce que y avait quand même des musulmanes dans ma classe. » (Nadia, entretien 7)

De la même manière que l'on omet d'expliquer en partie le progrès de la civilisation occidentale par les apports positifs de la civilisation musulmane, certains faits historiques comme *les croisades et la période ottomane* sont enseignés aux élèves avec une perspective exclusivement occidentale, à travers le prisme judéo-chrétien qui relègue les musulmans d'Orient au rang de barbares. Si l'on examine de plus près le témoignage de Nadia, cette dichotomie entre le « nous » judéo-chrétien et le « eux » musulman est très présente. Tout d'abord, l'étudiante évoque une recherche faite sur « Richard Cœur de Lion ». C'est le lien immédiat qu'elle fait avec l'étude des croisades en classe d'histoire. Ensuite l'utilisation du « ils » par la jeune fille, qui renvoie en réalité aux concepteurs des manuels scolaires et au professeur, autrement dit aux représentants de l'institution scolaire « occidentale », et du « nous », faisant allusion aux élèves musulmans de la classe, renforce les clivages « chrétiens/ musulmans », « défenseurs/ attaquants » et « pacifiques/ barbares ». L'étudiante, loin d'être dupe et consciente des biais ethnocentriques concernant les musulmans d'Orient (*Mais, moi je crois que en fait, ils ont essayé de cacher, comme on dit, de camoufler ça*), semble vouloir dire que le professeur tente de réduire cette vision eurocentriste pour ne pas blesser les élèves musulmans de la classe.

Les attentats du 11 septembre 2001 sont l'une des raisons de *faire des parenthèses sur l'islam* en cours d'histoire. L'ampleur médiatique de cette catastrophe reste chez une grande majorité des interviewés un souvenir très clair et souvent évoqué en lien avec les savoirs transmis sur la religion musulmane en histoire. Caroline pense que cet événement a contribué à plus parler de l'islam en classe, en en faisant un objet de débat qui n'était pas toujours maîtrisé. L'actualité qui a eu une influence parfois néfaste sur le débat public à cette période, au point de porter préjudice aux musulmans québécois, a eu néanmoins le mérite de faire connaître l'islam et les musulmans présents au sein la société québécoise et de les considérer comme faisant partie intégrante de la diversité religieuse et culturelle québécoise.

« Euh, au secondaire? Bon ben disons qu'on n'a pas vraiment insisté sur ça, à part euh depuis l'événement du 11 sept, on a plus abordé, on a commencé à connaître un peu plus l'islam. Chaque personne s'est exprimée à sa manière sans vraiment connaître la religion. À part ça, peut-être dans le livre d'histoire, ah, les Arabes ont conquis, je sais pas... leur Dieu, Allah, mais à part ça, à mon école, on n'a pas beaucoup insisté sur le sujet. » (Entretien 9)

Nadia associe également les connaissances acquises sur l'islam en cours d'histoire à la période des attentats du 11 septembre :

« Euh, attendez... Mmmm, peut-être, un peu, un peu en histoire, en secondaire 2. On faisait ces trucs là (le sujet désigne les trois textes). Le Prophète Mohammed et tout. Et parce que bon, ça faisait un an exactement que l'attentat du 11 septembre venait de se passer, donc, euh, comme une nouvelle en or. Après un an, ça parlait encore et beaucoup de ça. » (Entretien 7)

C'est dire combien la médiatisation des attentats terroristes a eu un impact sur les situations d'apprentissage, les enseignants et les apprenants. Nous verrons plus loin que des événements de ce type ont fait l'objet de débats en classe dans certaines disciplines.

Le christianisme abordé essentiellement en secondaire 4 à travers l'histoire du Québec et du Canada connaît le même sort que l'islam. On en parle peu et on le rattache surtout à l'assimilation des Amérindiens. Alia raconte :

« En secondaire 4, c'est l'histoire du Québec, quand les Anglais sont arrivés et puis, la Nouvelle France. Non, parce que je pense que... tu sais, la France, la Nouvelle France, les Britanniques, dans ces affaires-là, on est vraiment resté dans ces deux endroits-là. Pas plus loin. On a parlé du catholicisme, mais très, très rapidement. C'était des chrétiens, ils ont voulu socialiser les premières nations. Puis, on a parlé des protestants... » (Entretien 5)

Le témoignage de Sarah au sujet de la christianisation des Amérindiens démontre comment la jeune fille a perçu l'enseignement de ce pan de l'histoire du Canada. Une certaine analogie peut être faite avec les termes à connotation forte utilisés dans l'un des textes déclencheurs pour décrire l'islamisation de certaines contrées.

« On parlait de la façon de vivre des Amérindiens, qu'est-ce qu'ils ont amené et après comment ils se sont fait dégager après l'arrivée des Français et des Britanniques. Ils nous ont parlé de leur assimilation. On a parlé de leur christianisation, de l'Église, on voit les fondements, mais c'était pas approfondi. » (Entretien 19)

## ***Le programme d'éthique et de culture religieuse, l'enseignement moral et l'enseignement religieux***

D'après les étudiants interviewés, le programme d'éthique et de culture religieuse (ECR) est la discipline scolaire du secondaire qui propose l'enseignement qui couvre le mieux les différentes religions. C'est un programme obligatoire qui intervient à partir de la quatrième secondaire et qui est professé en général dans les établissements à majorité multiethnique où le choix entre l'enseignement moral (EM) et l'enseignement religieux (ER) posait problème. Aucun étudiant ayant suivi ce programme ne rapporte l'existence de manuels scolaires dans cette discipline. Cela s'explique par le fait que le matériel didactique y afférant n'était pas encore approuvé à l'époque où les sujets étaient en secondaire 4 ou 5 (entre 2001 et 2006) et que les établissements se chargeaient d'élaborer des « programmes maison » en puisant souvent dans l'ancien programme de culture religieuse qui existait à la fin des années 70. L'enseignement moral qui sera remplacé à la rentrée 2008 par le cours d'éthique et de culture religieuse est choisi comme cours par la majorité des élèves de confession autre que catholique ou protestante. Cette discipline présente à tous les niveaux du secondaire touche différents thèmes tel que les valeurs civiques, le vivre-ensemble, le Moi en tant qu'être... (Programmes d'études, 1990)

L'ECR est considérée comme la matière qui aborde le plus les religions en général et l'islam en particulier. Bien que citée par dix sujets (contre dix-sept pour l'histoire), cette discipline comprend, selon eux, un programme plus consistant et réservé en partie à l'enseignement des grandes religions. L'EM traite plus les questions liées aux valeurs morales et les faits sociaux et psychologiques. Trois étudiants sur dix ont néanmoins étudié dans ce cours, de manière plus ou moins approfondie, les religions.

Quatre autres étudiants rapportent qu'ils ont suivi les deux cours durant leur secondaire. Selon eux, l'EM a été enseigné dans les trois premières années et a été remplacé ensuite par l'ECR en secondaires 4 et 5. Enfin, trois jeunes filles n'ont eu d'autres choix que de suivre le cours d'ER pour diverses raisons.

Ce qui caractérise les séances portant sur les religions, c'est leur organisation méthodique et la compétence des enseignants sur différents sujets. Certains étudiants auraient cependant souhaité que leur professeur accorde le même volume horaire à toutes les religions et qu'il donne plus d'informations sur la religion musulmane.

L'organisation des cours portant sur les religions est sensiblement la même pour plusieurs étudiants. Environ la moitié du temps est réservée au cours magistral du professeur et l'autre à un débat portant le plus souvent sur un sujet d'actualité. Ghozala décrit :

« En cours d'Éthique et morale, à chaque cours, on avait une espèce de capsule qui durait une heure puis on parlait de n'importe quel événement.

C'était une heure et 15, le cours. On prenait environ trente, quarante minutes, bon y avait une salle, dans la moitié, y avait des pupitres, l'autre moitié, c'était carrément vide. On prenait nos chaises, on partait de l'autre côté puis le prof nous disait, si vous avez vu un truc à la télé, si vous avez été témoin de n'importe quoi, euh, voulez-vous en discuter? On mettait le sujet sur la table. On commençait à parler tout simplement comme ça. C'était les débats. » (Entretien 8)

Pour Caroline, l'enseignement des religions se déroulait quasiment de la même manière. Elle souligne la compétence du professeur qui privilégiait le débat sur des thèmes liés à la religion.

« C'était plus libre comme cours, il y avait une bonne professeure, c'était vraiment plus... y avait la moitié du cours où elle donnait un cours et l'autre moitié du cours, on avait un espace libre, on se mettait en rond assis, puis on discutait d'un sujet qu'on choisissait. Puis des fois, la question de la religion revenait. Mais ça revenait quand même assez souvent, mais beaucoup plus après le 11 sept. Avant ça, on n'entendait jamais parler de quoi que ce soit. » (Entretien 9)

L'islam est la religion qui retenait le plus l'attention en classe, comme le souligne le témoignage de Caroline. Une fois encore, nous pouvons remarquer l'impact de l'événement choc dans les esprits de la population estudiantine et le lien établi entre l'apprentissage de l'islam, de la civilisation et du monde musulmans, et, la violence qui entoure cette religion. Ainsi, la barbarie et la violence bien présentes dans le curriculum formel (voir paragraphe déclencheur 2, en annexe) décrivant l'expansion de l'empire islamique au 7<sup>ème</sup> siècle, sont reprises dans le curriculum réel (débat) à travers les images répandues dans l'actualité autour des actes terroristes perpétrés par des extrémistes islamistes à travers le monde. Nous développerons plus loin l'utilisation du débat comme outil pédagogique dans le sous chapitre réservé au curriculum réel.

Deux autres jeunes filles disent avoir passé plus de temps sur la religion musulmane que sur les autres. Alia l'explique par le fait que c'est la religion qui pose problème en ce moment. En secondaire 3, elle se souvient même que le professeur d'enseignement moral leur avait montré des reportages sur l'islam. C'était sa dernière année d'ER avant d'enchaîner avec l'ECR. Elle déplore que ces reportages n'aient relaté que des actes de violence perpétrés par certains fanatiques musulmans à l'encontre des femmes. Selon elle, le danger de la propagation de tels documents auprès d'élèves de secondaire est que ces derniers généralisent ces actes à l'ensemble des sociétés musulmanes. Elle relate à propos du cours d'éthique et de culture religieuse :

« Au secondaire, on avait un cours, Éthique, on parlait de toutes les religions mais on mettait toujours un peu plus l'accent sur l'islam. C'était le cours... bon normalement, on est supposé parler de toutes les religions, mais les autres religions, c'est juste un survol rapide, mais

l'islam, on parle beaucoup de l'islam. On dirait que l'islam, c'est vraiment la grosse roche qui pesait lourd. » (Entretien 5)

Puis, plus loin, sur l'enseignement moral :

« Dans nos cours de Morale, on faisait souvent des débats par rapport aux sortes de religions qu'il y a. Puis, euh, oui, sur l'islam, y a toujours la femme soumise... quand tu dis que tu es musulmane? Est-ce que t'as le droit de faire ça, est-ce que tes parents, ils t'obligent à mettre le voile? Comment elle, elle le fait, toi tu ne le fais pas? Y a toujours...Même en Morale, on a souvent regardé des vidéos, des reportages sur l'islam et tout. On ne nous a jamais montré quelque chose qui était super bon. C'était toujours les femmes qui se faisaient battre, qui se faisait brûler. Les femmes, c'est des musulmanes, elles sont soumises. » (Entretien 5)

En revanche, Nadia garde un meilleur souvenir de son cours d'ECR. Son professeur a tout mis en œuvre pour éviter les préjugés et stéréotypes négatifs. En plus de transmettre les savoirs de base sur l'islam, il a fait appel à un spécialiste religieux, un imam, pour rassurer les élèves sur la religion musulmane et les événements médiatiques qui l'entourent. Nadia raconte :

« Dans notre cours d'éthique et culture religieuse, on a parlé de chaque religion, puis on a quand même insisté sur la religion musulmane, on a parlé du Prophète, on a parlé de la façon dont on pratique, tu vois, la prière, le ramadan, le pèlerinage, et tous ces trucs là. Puis, y a aussi un imam qui est venu nous voir, puis il a quand même donné des informations, pour informer le monde en fait sur la religion parce que bon, y a plein de préjugés, comme justement, les accommodements raisonnables qui se passent ici, eh bien, il vient un peu faire taire, tu sais, les ignorants qui ne savent pas vraiment de quoi ils parlent et tout. Donc, je trouve que c'est vraiment bien de faire appel à un musulman, à un imam, parce que, bon, ils nous a en fait dit la vérité. Ça les a un peu rassurés... » (Entretien 7)

Les autres sujets de l'enquête ayant suivi l'ECR n'ont pas de souvenirs aussi marquants que leurs pairs. Pour eux, le traitement des religions s'est fait sous forme de définitions succinctes. De toute manière, il fallait du temps pour aborder d'autres thèmes comme la sexualité, le suicide, la peine de mort, les armes et la violence,... Jean se souvient d'un professeur compétent qui est cependant vite passé sur les grandes religions :

« C'était une madame qui avait l'air vraiment de tout connaître. Elle était spécialisée, je ne l'ai jamais vu faire d'autres cours. Je me souviens qu'il y avait une feuille puis y avait plusieurs religions puis, quelques points sur ces religions là. C'était le plus qu'on avait puis le prof a parlé un peu du reste. Y avait toutes les religions différentes : bouddhisme, islam, christianisme, pas mal les principales. Y avait aussi une carte qui montrait c'était où, comment c'était fort la religion dans certaines places. » (Entretien 4)

Rima parle de l'ECR comme d'un cours *relax* donné par son professeur d'éducation physique :

« Le prof nous disait, en général, mais vite, c'est quoi le bouddhisme, c'est quoi l'islam, tout ça. Je me rappelle, dans la classe, une équipe parlait du bouddhisme, une équipe de l'islam. Nous, on avait parlé de l'islam, on avait écrit en arabe un peu. C'était juste en général les piliers, on n'est pas allé en profondeur... C'était un cours relax, le prof était flexible, il n'était pas sévère.» (Entretien 1)

Richard est un étudiant musulman pratiquant qui se serait bien passé de suivre le cours obligatoire d'ECR en secondaire 4. Il ne se souvient pas avoir abordé les religions dans ce programme mais plutôt des thèmes sociaux ou juridiques comme la peine de mort et la sexualité. Les religions faisaient l'objet du cours d'enseignement moral, cours obligatoire de secondaire 1. Il se rappelle avoir vu le *christianisme, le judaïsme, l'islam sur quatre, cinq séances environ*. Mais, le jeune homme aurait voulu en savoir plus sur les religions :

« Bon, pour moi, aborder une religion, ça a un rapport avec l'histoire et j'aime bien l'histoire. J'aurais aimé ça en savoir plus. Mais comme y avait d'autres sujets à aborder dans l'année, on n'a pas pu passer beaucoup de temps là-dessus. » (Entretien 15)

Richard fait partie des trois étudiants ayant abordé les religions en enseignement moral et non pas en éthique et culture religieuse. Les trois participants n'ont jamais entendu parler de ce programme même si le contenu des séances sur les religions en EM, qu'ils décrivent, reste très proche de celui étudié et relaté par les sujets en ECR.

Les traits communs aux deux matières, l'EM et l'ECR, concernent l'organisation des séances portant sur les religions et le caractère vague et non détaillé de leur enseignement. Samir raconte :

« Chaque cours durait 90 minutes. Elle a pris à peu près trois cours pour expliquer les cinq religions. La dernière moitié du troisième cours, y avait un test sur les cinq religions. Puis, la manière dont elle organisait ça, c'était qu'à chaque cours de 90 minutes, elle séparait en deux parties, la première moitié pour une religion, la deuxième pour une autre. Elle nous donnait un texte, elle le lisait avec nous, elle nous faisait souligner les choses importantes qu'il fallait étudier. Ce n'était pas genre étudier en profondeur, c'était juste pour avoir une idée de chaque religion.» (Entretien 12)

Les sept autres étudiants ayant mentionné l'enseignement moral dans leur témoignage ont été initiés à des valeurs civiques et/ ou ont abordé divers thèmes de société. Ce qui est récurrent dans leur discours, c'est le choix des élèves québécois natifs, non pratiquants, qui se porte sur l'enseignement moral pour éviter de suivre le cours de religion. De plus, l'EM est réputé pour être beaucoup moins contraignant que l'enseignement religieux. Mao confirme :

« Au primaire, ceux de religion chrétienne devaient faire leur communion et tout ça, mais après au secondaire, ça commence à ne plus vouloir y aller. Eux autres, quand ils entendent dire que le cours de morale, c'est plus relax que le cours de religion, là les jeunes qui ont le choix par rapport à leurs parents, ils ne prennent pas le cours de religion. » (Entretien 2)

Johanna, pour sa part, s'étonne de voir les Québécois fuir ainsi le cours de religion. Sa réaction s'explique sans doute par l'importance accordée au facteur religieux par les nouveaux immigrants dans leur processus migratoire. En effet, ces derniers se raccrochent souvent à leurs pratiques religieuses pour ne pas perdre leur identité dans une société d'accueil occidentale trop sécularisée à leur goût.

« Y avait des Québécois avec nous qui ne prenaient pas le cours de religion, ils ne voulaient rien savoir sur la religion. Je trouvais ça bizarre. Ils avaient le choix de prendre ce cours pour apprendre leur religion, mais ça ne les intéressait pas. Pour eux, c'est pas important. Ce cours servait aux non pratiquants et aux non catholiques. » (Entretien 20)

Larose, Dina et Sabrina ont toutes les trois suivi le cours d'enseignement religieux pour diverses raisons. Larose a fréquenté une école secondaire privée catholique à majorité québécoise (de souche) qui ne proposait qu'un enseignement du christianisme; Dina a suivi un cours qui abordait à la fois des questions de morale et l'enseignement du christianisme dans un secondaire à majorité québécoise; Sabrina, bien qu'ayant fréquenté un établissement multiethnique proposant un cours de morale, a été orientée, sur la décision de ses parents, vers l'ER et a suivi ensuite l'enseignement moral en secondaires 4 et 5.

Dina a apprécié ce cours car elle pouvait comparer ce qu'elle apprenait sur le christianisme avec les savoirs qu'elle avait acquis sur sa propre religion à l'école primaire en Guinée. En réalité, le cours comportait deux volets, l'un moral, l'autre religieux :

« On avait un cours en secondaire 3. Ça s'appelait Religion et là on les abordait. Mais on abordait surtout la religion catholique. Des fois, c'était de la morale, sur la société, l'instruction civique, sinon, on parlait de religion. On apprenait aussi la fondation, le début de la religion catholique, comment ils ont fait pour s'agrandir, pour avoir plus d'adeptes, Jésus, les dix commandements. Mais moi, ça m'intéressait, oui, juste pour savoir, pour faire la différence entre les deux, comparer, savoir. Mais, je me disais toujours que, quand j'ai appris justement, je me suis dit que les deux religions avaient quelque chose qui se ressemble. » (Entretien 11)

Sabrina a intégré l'école québécoise régulière en secondaire 2. Elle avait le choix entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral pour lequel la grande majorité des enfants d'immigrants optent. Voici comment la jeune fille explique la décision des ses parents :

« Je voulais prendre l'enseignement moral mais comme ça parle de sexualité, ma mère m'a dit, je vois pas pourquoi on enseigne déjà aux



enfants de... elle m'a dit, vous êtes trop, pas trop jeunes mais pas prêts à entendre ces choses. Vous serez prêts en sec 4, 5, là vous serez plus grands. Mais là, elle m'a dit, non, moi je préfère que tu apprennes des trucs de religion, même si c'est pas la nôtre, y a toujours les mêmes principes. »

Sabrina est croyante et pratique le ramadan par tradition familiale. La jeune fille a reçu une éducation religieuse dont elle ne peut se *défaire comme certains qui arrivent au Québec et qui oublient leur religion*. La mère de Sabrina ne peut se résoudre au fait que ses enfants, si jeunes et pas assez matures, puissent être confrontés à des thèmes abordés en enseignement moral, comme la sexualité, qui peuvent les mettre mal à l'aise étant donnée la différence de culture.

### **La littérature**

Le cours de littérature ne permet de faire allusion à l'islam, au monde musulman et à la culture arabo-islamique que ponctuellement, lors de l'étude d'une œuvre littéraire, d'un roman, d'un poème. Seule une élève se rappelle un débat sur le voile qu'elle a provoqué sans le vouloir parce qu'elle portait le hijâb. Le professeur avait instauré ce débat suite aux interrogations des élèves à propos du port du voile par certaines musulmanes. Alia estimait son professeur de français qui *était très informée au sujet de l'islam* et qui ne *portait aucun jugement sur les femmes voilées*. L'étudiante raconte :

« En français, oui dans mon cours, je me rappelle très bien, dans mon cours, c'est plus récent, en secondaire 5, on avait fait un débat sur le voile. Bon, on était deux filles, puis y en avait une qui portait le voile, l'autre qui le portait pas. Puis c'est parti à cause de ça. Pourquoi, elle le porte, pourquoi elle, elle le porte pas, est-ce que vous êtes obligées? C'est à cause de ça que ça a commencé. Puis après ça, y a eu, pourquoi y en a qui le portent en noir au complet, pourquoi ci? » (Entretien 5)

Les romans les plus cités et qui font référence à des personnages musulmans sont « l'Étranger » d'Albert Camus et « l'Alchimiste » de Paulo Coelho. « La Route de Klifa » est cité par un seul étudiant.

Nadia, d'origine algérienne, a un souvenir très confus de l'étude de « l'Étranger » de Camus. Son témoignage est très révélateur des événements marquants qu'elle a vécus en Algérie. Tout d'abord, elle est choquée de découvrir que l'auteur n'a pas donné de nom au personnage de l'« Arabe ». Ensuite, elle renverse la situation et fait commettre le meurtre par l'Arabe, puisque c'est lui qui est stigmatisé dans l'inconscient de la jeune fille. Elle relate :

« Oui, on a lu l'Étranger de Camus et dans ce livre là, justement, le personnage principal était à Alger et dans l'histoire, il y avait un homme et il disait, *l'Arabe*, il nommait pas le nom. Moi, je me sentais attaquée. Parce que à un moment donné l'Arabe tue un proche du personnage principal... » (Entretien 7)

Plus loin, lorsque nous demandons à Nadia dans quel contexte ce crime a lieu, elle répond :

« Peut-être c'était vers les années 90, bon parce qu'il y avait les années du terrorisme en Algérie puis je pense qu'il a voulu faire référence à ces années noires. » (Entretien 7)

La jeune fille confond l'époque coloniale et la guerre civile en Algérie qui débute à la fin des années 80, ce qui explique le fait que, pour elle, c'est l'Arabe qui tue, Arabe qu'elle assimile aux islamistes algériens qui assassinent les étrangers occidentaux, comme les moines de Tibehrine.

Les autres étudiants ne font que citer les romans qu'ils ont lus sans vraiment les commenter.

### **La géographie**

Seuls trois étudiants citent la géographie. Pour eux, aborder les religions consistait à repérer sur une carte du monde les pays à majorité musulmane, chrétienne, juive, bouddhiste et hindouiste.

## **1.2 Le curriculum réel : les situations d'apprentissage**

Nous verrons que pour chacun des étudiants interrogés, le curriculum prescrit se réalise de façon originale et individuelle, à travers *la part des intentions qui passent dans les faits* (Perrenoud in Houssaye, 1993), car même dans un enseignement uniformisé, chaque apprenant vit des expériences singulières. C'est à travers les perceptions que les sujets ont de leurs situations d'apprentissage, des échanges au sein de la classe avec leurs camarades et professeurs et de leurs relations avec le personnel administratif que nous tenterons de comprendre leur rapport aux savoirs scolaires sur la religion musulmane. La coexistence de leurs savoirs privés sur l'islam inculqués par la famille et parfois par des représentants d'une institution islamique au Québec, et de leurs savoirs scolaires, institutionnels acquis à l'école québécoise et, pour certains, à l'école du pays d'origine, peut générer un rapport conflictuel aux savoirs chez les sujets de l'enquête.

## **Relations enseignants et étudiants**

### **► Situations de conflits institutionnels**

Cinq étudiants (sur vingt) ont vécu des situations conflictuelles au secondaire, quatre avec leur professeur et une avec l'administration scolaire. Les causes ayant généré ces conflits sont diverses.

Alia qui portait déjà le hijâb au secondaire a dû supporter le regard désapprobateur de ses professeurs de morale et de mathématiques. Selon la jeune fille, le comportement de ses enseignants est dû à leurs a priori vis-à-vis des femmes voilées, à l'image négative que renvoient ces musulmanes asservies et soumises. Voici ce que l'étudiante rapporte au sujet de son professeur de mathématiques :

« J'avais un prof de maths, je me rappelle très bien, pour lui les filles voilées, c'était des soumises. Et même, il nous regardait d'une autre façon, il te regardait pas comme tout le monde. Quand t'étais voilée, il fallait faire attention quand tu disais quelque chose, il disait, ah, tu fais ça? C'est pas parce que on est voilée qu'on va pas faire ça. On a une vie comme tout le monde, on fait tout ce qu'on a à faire comme tout le monde. » (Entretien 5)

Elle reproche également à son professeur de mathématiques de ne pas vouloir reconnaître l'apport des mathématiciens musulmans dans le domaine scientifique. La réaction de l'enseignant est tout à fait révélatrice des silences et omissions présents dans le curriculum formel concernant la reconnaissance des contributions de savants musulmans à la civilisation universelle. Alia ajoute :

« Il a dit que celui qui avait découvert l'algèbre, je pense, je me rappelle plus quel nom il a dit. Après ça, je lui ai dit, Monsieur, vous savez que celui qui l'a découvert, c'est un musulman? Il a dit, non, arrête tes sottises (rire amer). Il a ri, il sait que c'est vrai, mais il ne voulait pas le montrer devant tout le monde. » (Entretien 5)

Deux autres situations concernent également l'attitude de deux professeurs vis-à-vis de leurs élèves de confession musulmane. La première s'est déroulée au lendemain du 11 septembre. Caroline découvre un dessin du Prophète Mohammed pendu à une corde, réalisé au tableau par son professeur de sciences physiques. Choquée, elle sort de la classe. Elle rapporte les faits :

« Ah, je me rappelle d'ailleurs en secondaire, à mon cours de sciences physiques, ah, mon Dieu, on n'avait pas de raison de parler de religion. Et on arrive en classe, on trouve un avion, après le 11 sept, avec Mohammed accroché à une corde. Il a dessiné ça pour blaguer mais c'est pas drôle. J'ai levé ma main et j'ai dit, *Monsieur, vous pouvez me dire c'est quoi? Qu'est-ce que votre image signifie, vous essayez de dire quoi à travers votre image?* Il répond, *oh non, non, c'est vraiment juste... ah ben, ce qui s'est passé, le 11 sept, donc...tu sais le terrorisme, les Américains.* Je veux dire, on est assez multiethnique dans la classe, moi personnellement, ça m'avait choquée. Et je suis sortie de la classe (...) C'est un adulte, c'est un professeur, il devait savoir qu'est-ce qu'il fallait faire. Mais certains profs franchissent la limite. » (Entretien 9)

La seconde situation concerne une amie de Julie, témoin de Jéhovah. Le professeur d'ECR ne sachant pas qu'il y avait parmi ses élèves des témoins de Jéhovah a fait des commen-

taires désobligeants à l'encontre de ce groupe religieux. Seule Julie a montré sa désapprobation en prenant ainsi leur défense :

« Je me rappelle que c'était pas drôle là. Il disait que les témoins de Jéhovah n'arrêtaient pas de taper dans nos portes, c'était vraiment... Et je pense qu'il ne savait pas qu'il y en avait en classe. » (Entretien 16)

Les conflits qui opposent Mercimek à son professeur d'histoire sont plutôt dus à l'impertinence du jeune homme dont l'enseignante a fait les frais. L'étudiant insistait pour que l'on parle d'avantage de la Turquie et de l'islam en classe. Il raconte :

« Ah, elle m'aimait pas vraiment mais elle pouvait rien faire parce que j'étais son meilleur élève. L'histoire, j'aime beaucoup ça, c'est pour ça que je réussis très bien. Je l'embêtais parce que j'avais des connaissances et je voulais qu'elle en parle et puis, je suis vraiment fier de la Turquie. » (Entretien 14)

La dernière étudiante, alors qu'elle était convoquée chez la directrice pour un problème survenu en classe, a voulu téléphoner à sa mère pour l'en informer. Elle s'est exprimée en arabe et la directrice lui a arraché le téléphone des mains en lui disant : « Excusez-moi, mais pour des mesures de sécurité, vous devez parler en français ». Cet incident est survenu au lendemain des attentats du 11 septembre 2001 et Ghozala suppose *que les établissements scolaires avaient reçu des consignes de sécurité*. À la même époque, l'une de ses camarades de classe musulmane a été sanctionnée pour avoir parlé en arabe dans les corridors. Ghozala raconte :

« Moi je me souviens, j'avais une amie, parce qu'elle a parlé en arabe, une surveillante lui a mis 3 retenues de suite. C'était même pas en classe, c'était durant l'heure de pause. En tout cas dans mon école, on était maltraité. Même sans parler, bon, ils marchaient dans les corridors, ils souriaient, ils disaient, excusez-moi Mademoiselle, on est dans un établissement français, on parle français ici, on ne parle pas l'arabe, parce que ça pourrait être dangereux. Je me souviens, elle a dit, ça pourrait être dangereux, pour la sécurité. Nous, on ne comprenait pas pourquoi c'était dangereux. » (Entretien 8)

Tous les conflits relatés opposent les étudiants musulmans à un représentant de l'institution scolaire (professeur, surveillant). Ces conflits interpersonnels sont avant tout institutionnels et ont un impact sur le rapport aux savoirs privés sur la religion des sujets et/ou sur leurs pratiques religieuses.

### ► **Attitudes et comportements dans les situations d'apprentissage**

Alors que deux sujets reconnaissent la compétence de leur professeur d'enseignement moral à propos du traitement des questions liées aux religions en général et à l'islam en particulier, huit autres survalorisent leurs propres savoirs sur la religion musulmane par

rapport à ceux de leurs professeurs. Par ailleurs, quatre étudiants font allusion à l'obligation de neutralité des enseignants. Enfin, six cégépiens ne se prononcent pas.

Samir qui a apprécié les cours portant sur les religions dit avoir beaucoup appris de son professeure sur sa propre religion. De plus, cette enseignante a toujours tenté d'expliquer à ses élèves la polémique autour de l'islam violent en restant neutre et en évitant d'adopter une vision exclusivement occidentale sur le sujet.

« Dans le cours de morale. La prof a dit, le monde prend la religion pour n'importe quelle raison, juste pour donner une excuse. Ça n'a aucun rapport avec la religion mais avec les faits économiques... Ils font du nettoyage de cerveau à des mondes depuis qu'ils sont petits en disant que les USA c'est l'ennemi, du monde utilisé depuis tout jeunes, souvent sans parents... Elle disait aussi, les USA font des guerres dans certains pays... C'est pas justifié de répliquer par la violence. Le mot, c'est jihâd, tu défends ta religion mais pas en tuant des innocents comme pour le 11 sept. La personne qui commande, il ne le fait pas pour la religion, mais pour son propre bien, pour son argent. Il a utilisé d'autres personnes au nom de la religion et c'est la religion qui est mal vue après, et les musulmans. » (Entretien 12)

Les interviewés sont en revanche plus nombreux à reprocher l'incompétence de leurs professeurs en matière de religion musulmane et vont jusqu'à surestimer leurs savoirs sur l'islam. Alors que certains d'entre eux trouvent presque normal d'en savoir plus que leurs professeurs sur leur religion, une jeune fille, moins indulgente, pense qu'il faudrait carrément leur retirer cet enseignement. Rima tranche :

« Mon prof d'Éthique et culture, c'était mon prof d'éduc. aussi. Donc, il avait d'autres préoccupations. Il a des choix de carrière aussi. Il touchait un peu à tout, il ne pouvait pas toujours aller en profondeur. C'est pour ça que je dis, puisqu'ils enseignent la religion comme ça, c'est mieux de l'enseigner à la maison. » (Entretien 1)

Nous reviendrons sur le rôle qu'attribuent les sujets de l'enquête à l'école dans la transmission des savoirs sur les religions.

Deux autres étudiants, bien que compréhensifs face à l'« incompétence » de leur professeur, pensent que le fait d'être athée ou de confession catholique constitue un obstacle pour la maîtrise de l'enseignement de l'islam. Karima déclare :

« Ben à vrai dire, je le comprends un peu parce qu'il ne pouvait pas s'attarder à toutes les religions, il n'est pas formé sur tout non plus. Je sais qu'il fait de son mieux aussi. Il parle plus du catholicisme parce que il comprend mieux puis il a vécu là-dedans et puis il ne peut pas parler de choses qu'il ne sait pas. Mais c'était quand même bien, je trouve, c'était fait dans le respect... » (Entretien 3)

Quant aux autres participants, ils font rarement preuve de suffisance. Au contraire, ils estiment de leur devoir d'apporter des informations complémentaires lorsque la religion musulmane est abordée. Souvent, les échanges entre les élèves musulmans et leur professeur se font dans l'entente mutuelle et certains rapportent même que l'enseignant était lui-même très intéressé par ce qu'ils disaient. Ghozala parle de son professeur d'ECR :

« Ben oui, elle maîtrisait plus ou moins. Ma professeure, elle était quand même ouverte, c'était une personne très bien. Quand on expliquait un truc, elle disait ok, je comprends maintenant le pourquoi. Puis, elle nous écoutait, elle nous aidait, elle était intéressée aussi, elle voulait savoir, connaître, puis, elle avait une autre image. Elle disait, ah, je ne savais pas que c'était comme ça. Elle comprenait mieux. » (Entretien 8)

Bintou, par respect pour son professeur d'EM, n'osait pas intervenir pour apporter des explications complémentaires sur l'islam.

« Le prof d'EM ne m'a rien appris, je savais déjà les choses, par mes parents, à la mosquée. Y avait un imam qui traduisait de l'arabe à l'anglais, le Coran. J'avais donc des connaissances plus grandes que le prof. J'aurai pu donner plus d'informations sur l'islam mais par respect, je ne le faisais pas. Mais il n'a jamais critiqué l'islam, donc je n'avais pas de raison. » (Entretien 6)

Dina et Caroline reprochent à leur enseignant son manque de neutralité sur les questions liées à l'islam. Elles trouvent très dangereuse leur attitude face à des élèves de secondaire souvent prêts à croire tout ce qu'on leur inculque.

Dina se souvient des réactions de ses professeurs à la suite des attentats du 11 septembre. Elle semble scandalisée qu'ils aient pu porter des jugements devant leurs élèves sans en mesurer les conséquences :

« Mais y a certains profs, je ne me rappelle plus quel prof, de français ou autre, et qui eux parlaient et t'avais l'impression qu'ils prenaient position quand ils disaient que c'était des extrémistes musulmans qui pensent qu'en faisant ça, ils vont aller au paradis. Quand t'expliques ça à un jeune du secondaire 3, il va prendre tout de suite ton opinion à toi, il ne sait pas ce que c'est. Les profs, alors que c'est un gros problème, ils banalisaient ça. Alors les jeunes ont pris tous les musulmans pour des extrémistes selon moi. Ils venaient déjà en cours avec leurs opinions et ils la donnaient aux élèves, des jeunes qui ne savent même pas où est l'Afghanistan, qui ne savent pas ce qui se passe là-bas. Ils ne connaissent pas le contexte politique, social, donc, c'était déjà une erreur de faire ça. » (Entretien 11)

Caroline, elle, s'insurge contre la sécularisation de la société québécoise, la déconfessionnalisation progressive de l'école et les professeurs qui manifestent ouvertement leur athéisme. Elle trouve le comportement de certains enseignants irresponsable face aux élèves issus de familles croyantes, quelque soit leur religion.

« C'était plus en histoire, et on abordait beaucoup le monde en général peut-être moins les religions mais on faisait toujours un certain parallèle, peut-être pas positif, mais pas que envers l'islam, envers toutes les religions. Le peuple qui vit ici ne sont plus croyants. Je veux dire les professeurs, rarement, tu trouves quelqu'un qui croit. Donc, le fait que eux, ils ne croient pas, ils donnent leurs perceptions négatives, parce qu'ils ne croient pas. Alors, ils transmettent ça à la classe sans rester neutres. Ils ne restent jamais neutres. Ils donnent toujours leur avis. Ils ne sont pas croyants donc, ils vont dire que la religion est faite par l'homme et pour l'homme. Veut, veut pas, la personne qui reçoit ça, en quelque sorte, à force de l'entendre, elle gobe ce que l'autre dit. » (Entretien 9)

Cette exigence de neutralité par les cégépiens musulmans, déjà repérée dans l'enquête exploratoire, nous a poussés à les interroger sur le rôle de l'école dans la transmission des savoirs sur les religions en général et sur l'islam en particulier.

► **Rôle de l'école québécoise dans la transmission des savoirs sur les religions en général et sur l'islam en particulier**

Bien que ce thème soit plus lié au curriculum formel puisqu'il traite du rôle de l'institution scolaire, nous le développons à ce niveau car il découle des perceptions des participants au sujet de la compétence et de la neutralité des enseignants, représentants de cette institution.

Treize étudiants sont d'accord pour que l'école continue à enseigner les religions mais certains insistent sur l'importance d'une meilleure formation des enseignants, en l'occurrence sur l'islam, et l'obligation de neutralité. Pour les sujets qui pensent que l'enseignement des religions doit faire partie de l'éducation et de l'instruction scolaire, l'école est souvent le dernier endroit qui professe encore ce genre de cours dans une société où le religieux tend à disparaître. De plus, dans une ville aussi multiethnique que Montréal, il est important que chacun s'informe sur la religion de l'autre. Tels sont les arguments de Richard :

« Oui. L'école c'est fait pour connaître, apprendre, puis je crois qu'une religion c'est vraiment quelque chose qui doit s'apprendre. Si tu l'apprends pas à l'école, t'as pas beaucoup de chance de le connaître ailleurs. Oui, au Québec. Ben en général, si t'entends pas ça à l'école, t'as pas d'autres places... Ça aide aussi que le monde se comprenne entre eux. » (Entretien 15)

Momo tient le même discours que Richard sur la mission d'instruire et d'éduquer de l'école, y compris lorsqu'il s'agit des religions :

« Il faut comprendre que l'école, c'est pas un lieu où on vient s'amuser. C'est une place d'éducation, c'est pour apprendre quelque chose. Donc, je trouve sincèrement que si on apprend la langue, la littérature française ou n'importe quelle matière, c'est pour que ça nous serve dans la société.

Je trouve que la religion et la culture, c'est important de les apprendre aussi. C'est la seule place qui peut nous apprendre... » (Entretien 18)

Mercimek met l'accent sur le public scolaire de plus en plus multiethnique et estime que les élèves adeptes des religions autres que le christianisme doivent pouvoir bénéficier d'un apprentissage aussi performant en ce qui concerne leur propre religion.

« Ben, ils doivent, ... tu ne peux pas enseigner le christianisme à des musulmans ou des bouddhistes, on ne peut pas faire un système parfait que pour les chrétiens, comme ça à l'école. Il y a de plus en plus d'ethnies, de mélange. Il faut que tout le monde se connaisse et soit satisfait, fier de son ethnie, de sa religion. » (Entretien 14)

Caroline qui regrette que certains professeurs affichent leur athéisme revient sur l'obligation de neutralité du personnel enseignant. Pour elle, l'école doit proposer les grandes lignes sur chaque religion et c'est le rôle des parents de renforcer l'apprentissage des préceptes et des pratiques.

« Le rôle de l'école, oui en quelque sorte, mais d'une façon générale, qu'ils en parlent mais d'une façon neutre, qu'ils ne parlent pas de religions en disant, ah, celle-là, elle est pas bien, celle-là, c'est la meilleure, car les gens ont tendance à croire ce qu'on dit. Je suis pour mais pas pour convertir la personne, juste pour l'informer. Après, si elle s'y intéresse, il y a la famille, les parents et elle se renseigne. Leur apprendre, d'accord, mais pas les convertir. » (Entretien 9)

Les sept autres participants estiment que l'école doit cesser de transmettre des savoirs sur les religions. Plusieurs raisons motivent leur choix. En général, les croyants pratiquants, s'accordent à dire que ces savoirs devraient être transmis dans la sphère strictement privée (parents, cours dans une école coranique) car l'enseignement scolaire est trop confus et mal assuré par des enseignants souvent incompetents en matière d'islam. Les étudiants croyants non pratiquants ou athées pensent que ce n'est plus le rôle de l'école de s'immiscer dans *les affaires privées* des élèves d'autant qu'ils sont encore à un âge influençable. De plus, les élèves athées ou non croyants ne devraient pas être contraints de suivre de tels cours.

Johanna, croyante pratiquante, reste très sceptique quant à la transmission de savoirs sur l'islam par un professeur chrétien.

« Moi, rendu au point où on est maintenant, je trouve que non. C'est la responsabilité des parents de le faire. À l'école, tu viens pour étudier, pour apprendre. Le professeur, il va t'apprendre quelque chose de mauvais. Lui, il est chrétien, il n'est pas musulman. C'est le rôle des parents. » (Entretien 20)

Polat, qui se dit athée, pense que l'enseignement des religions peut générer des conflits entre les élèves de confessions différentes. Selon lui, c'est l'islam qui pose le plus pro-



blème et il relate même un incident survenu en classe. De plus, il considère qu'au secondaire, les esprits sont encore vulnérables et influençables.

« Moi, je trouve ça bon qu'ils ne parlent pas de religion dans les écoles. L'affaire, c'est qu'au secondaire les élèves sont trop jeunes. L'islam est une religion qui s'est répandue par la violence, par la guerre, plus que les autres. Mohamed a fait couler beaucoup de sang. Moi, je le sais, je l'ai appris en Iran. Eux autres, ils disaient ça comme si c'était bien. Si on parle de cette religion en classe, ça va provoquer des disputes : un élève qui dira à l'autre, *ta religion est violente, vous êtes des sauvages*. Si on n'en parle pas, ça ne causera pas de problèmes. D'ailleurs, une bataille a éclaté entre un Québécois et mon copain kazakhe à cause de ça. Mon copain, il n'arrête pas de parler de l'islam et le Québécois, il était tanné de ça, puis il l'a niaisé sur sa religion. Y a eu une bataille, avec les mains. » (Entretien 17)

## ► L'instruction islamique des étudiants

### ***L'école du pays d'origine***

La moitié des sujets sont arrivés au Canada alors qu'ils étaient âgés entre sept et quatorze ans. Parmi eux, huit font référence à un cours d'éducation religieuse, exclusivement réservé à l'enseignement de l'islam à l'école de leur pays d'origine. Les deux autres, Mao et Samir, ont vécu respectivement en France et aux États-Unis avant d'arriver au Canada.

Julie a fréquenté une école privée bilingue au Maroc. C'est ce qu'elle entend par « école française ». L'étudiante a effectivement suivi un enseignement en partie francophone contrairement à la majorité des élèves marocains qui font toute leur scolarité, primaire, moyenne et secondaire, en arabe. Le cours d'éducation islamique n'aborde que la religion musulmane alors que certaines parenthèses font parfois allusion au christianisme et au judaïsme lorsque des passages du Coran relatifs aux personnages bibliques et de l'Ancien Testament sont étudiés. Nadia déclare :

« Euh, disons que moi j'allais dans une école française puis, la religion, c'est sûr qu'on avait un cours de religion par semaine. Tandis qu'ici, y a pas, j'ai jamais fait un cours d'islam. Là-bas, ça parle juste de l'islam, ça parle pas d'autres choses. À part ça, c'est correct. » (Entretien 16)

Nadia, qui a fréquenté l'école publique algérienne, évoque également un enseignement religieux exclusivement basé sur l'apprentissage du Coran et de la Sunna (faits et dits du Prophète). Elle raconte :

« Y avait « Éducation musulmane » (dit en arabe par le sujet), c'est des cours consacrés à la religion musulmane, mais non, on ne parlait pas des autres religions. On apprenait le Coran, des histoires du Prophète. » (Entretien 7)

Dina oppose l'enseignement « vague » de l'islam à l'école québécoise à celui « en profondeur » qu'elle a suivi à l'école guinéenne. Au Québec, la jeune fille a immédiatement baigné dans un milieu de « natifs québécois » et n'a fréquenté un établissement multiethnique qu'une fois arrivée au cégep. L'étudiante n'ayant eu d'autre choix que de suivre l'enseignement religieux au secondaire qui rompt définitivement avec l'apprentissage de l'islam, se dit « surprise » de ne pas avoir abordé cette religion pourtant si répandue à travers le monde.

« Au primaire, j'étais dans une école plutôt catholique, mais, malgré ça, tous mes profs étaient musulmans, donc, c'était vraiment séparé la religion et l'éducation, malgré le nom de l'école chrétienne. On avait les congés musulmans, c'était un paradoxe, on parlait beaucoup plus de la religion musulmane que de la religion chrétienne, alors que l'école était chrétienne. Mais vu que le pays est à majorité musulmane, donc, dans toutes les écoles, c'était comme ça, même si le fondateur de notre école à nous était catholique(...) J'ai même été surprise qu'ici, après, au secondaire, à un niveau plus élevé, on n'en parlait pas de ces religions, de l'islam, vu que c'est une religion quand même assez répandue, ça m'a surpris qu'on n'en parle pas, qu'on en parle vaguement dans les cours, alors que moi, quand j'étais petite au primaire, on en parlait beaucoup plus qu'ici. » (Entretien 11)

Polat, Iranien d'origine, a fréquenté deux systèmes éducatifs avant d'accéder à l'école québécoise. Il évoque l'école iranienne qui imposait un cours de religion très rigide en comparaison avec celui de l'école turque. La méthode d'apprentissage utilisée à l'école iranienne est calquée sur celle de l'école coranique basée sur le parcoeurisme et la récitation. En revanche, l'on peut constater les effets de la laïcité turque sur le système éducatif turc et sur le personnel enseignant à travers l'attitude quelque peu libérale du professeur de Polat.

« Puis, en Iran, y avait des cours de religion obligatoires. En Turquie aussi. Mais, le prof, il ne forçait pas les élèves sur ça. Il s'en foutait un peu. En Iran, en cours, ils vous donnent des sourates, puis ils disent d'apprendre ça, puis tu viens et tu les récites. En Turquie, on a un cours qui s'appelle cours de religion de deux, trois heures. En Iran, il ne faut pas niaiser dans le cours, genre, casser le cours. En Turquie, le prof s'en foutait un peu. Il disait, si tu veux apprendre, tu apprends, sinon, tu n'apprends pas. En Iran, c'est pas comme ça. (Entretien 17)

Enfin, Sabrina évoque un enseignement de l'islam, à l'école publique marocaine, dénué d'interdits, de contraintes et d'obligations. Il n'était pas question de sexisme et de la soumission dont on affuble systématiquement la religion musulmane.

« Ben, moi, j'ai aimé l'enseignement religieux parce que, en plus, on avait de très bons profs. Des fois, y a des profs qui vont dire, non, tout est interdit. Mais, moi, j'ai eu la chance d'avoir de très bons profs qui m'ont très bien enseigné... c'était très intéressant, même les gens qui étaient un petit peu, ben, ils sont tous pratiquants mais, admettons qu'ils faisaient pas ramadan, des fois, ils ont commencé vraiment à le faire, pas par obligation mais parce que le prof leur expliquait bien justement quelle

était l'importance, puis c'est quoi l'islam. D'ailleurs, y a beaucoup de filles qui ont porté le voile, suite à cet enseignement. » (Entretien 13)

L'enseignement de la religion, dans les systèmes éducatifs, publics ou privés, algérien, marocain, turc, iranien et guinéen, est un enseignement obligatoire, plus ou moins rigide selon le pays et basé exclusivement sur l'islam. Les témoins proviennent de sociétés où l'islam est religion d'État malgré le passé laïque de certaines d'entre elles (turque et iranienne). La religion, très présente dans les sphères privée et publique de ces sociétés musulmanes, et indissociable de l'État, explique l'importance d'un tel enseignement à l'école. Le cas de la Guinée Conakry est légèrement différent. C'est un pays certes à majorité musulmane (plus de 85 % de la population) mais la langue officielle reste le français, résultat de l'histoire coloniale du pays. L'on a pu constater tout de même le poids de la religion dans le système éducatif guinéen selon le témoignage de Dina.

### ***L'instruction religieuse, parentale et parascolaire, des sujets***

Seuls deux étudiants (une fille et un garçon) déclarent n'avoir reçu aucune éducation religieuse au sein de leur famille. Un autre étudiant, bien que pratiquant le ramadan par habitude et par respect pour ses parents, n'est pas croyant et définit la religion comme « un ensemble de règles permettant de distinguer le bien du mal. » Nous étudierons de plus près le rapport des sujets à la religion dans la seconde partie réservée à la construction identitaire et au sentiment d'appartenance des étudiants musulmans.

Sur les dix-sept étudiants se considérant comme croyants, une seule jeune fille ne pratique ni le ramadan, ni la prière. Dix-huit participants ont été éduqués dans la religion et la culture musulmanes et ont été initiés aux pratiques de base par leurs parents. Huit d'entre eux (4 filles et 4 garçons) fréquentent régulièrement un lieu de culte, le plus souvent pour la pratique de la prière et la célébration des fêtes religieuses (mois du ramadan, Aïd-el-kébir, Aïd-el-séghir, El-Achoura...)

Les deux sources « privées » d'éducation religieuse sont donc la famille et les lieux de culte. Parmi les parents des sujets, dix-huit couples pratiquent le ramadan. Sur les dix-huit pères, quatre ne pratiquent pas la prière et onze vont à la mosquée. Sur les dix-huit mères, deux ne pratiquent pas la prière et seules quatre mères fréquentent la mosquée. Le mode de fréquentation de la mosquée par les parents dans la société québécoise reflète sans doute leurs habitudes de vie dans les sociétés d'origine. En effet, en terre musulmane, les hommes investissent beaucoup plus l'espace public et sont plus nombreux à se rendre dans les lieux de culte. Les femmes, elles, s'approprient plus l'espace privé, la maison. De plus, la fréquentation de la mosquée par les immigrants masculins est souvent un moyen de garder le contact avec leur communauté d'origine.

L'instruction religieuse parentale est plus ou moins élaborée selon le degré de pratique religieuse des parents, leur capital scolaire et culturel, l'environnement dans lequel la famille évolue... En général, plus les parents sont instruits, moins l'éducation religieuse se limite à la pratique. Ainsi, Caroline doit ses connaissances sur la civilisation musulmane à son père :

« À l'école on n'en parle pas, mais mon père m'en parle. À l'école, c'est les savants américains. On oublie le côté historique qui est né de l'Orient. On essaye de transférer tout le savoir vers l'Occident, ce n'est pas ça l'histoire. » (Entretien 9)

Mercimek et Bintou, tous les deux d'origine turque, ont bénéficié d'un enseignement sur l'islam souvent diffusé soit dans des lieux de culte soit dans des associations communautaires ou religieuses. Les parents des deux jeunes hommes ont un capital scolaire trop faible (niveaux secondaire et primaire) pour leur assurer une instruction religieuse approfondie.

Ceux de Mercimek ont fait prendre des cours de religion et de langue arabe à leur fils à partir de l'âge de cinq ans.

« Mes parents m'ont appris tout ce qu'ils pouvaient. On avait des livres, je lisais. Ils m'ont envoyé chez un monsieur, c'est comme mon oncle et lui, il m'apprenait des affaires sur la religion. Il m'a aussi appris l'arabe, puis j'étais pas vraiment capable (rires). Il m'a appris les lettres comme, alif, ba, ta, tha, kha... Au début c'était la langue, après il m'a appris les sourates et il m'expliquait l'histoire du Coran. À part ça, pas grand-chose. J'avais entre 5 et 10 ans. Après, quand j'ai commencé le soccer, j'ai arrêté d'aller le voir. » (Entretien 14)

Bintou fréquente régulièrement la mosquée et tout ce qu'il sait de sa religion, il le tient essentiellement des prêches de l'imam :

« Je suis pratiquant, j'écoute des affaires sur la religion, je m'en vais prier à la mosquée et écouter l'imam. » (Entretien 6)

Les parents de Samir ont enseigné les bases de la pratique religieuse à leur fils. À part le bengali, ils ne maîtrisent ni l'anglais, ni le français. Ils vivent dans un quartier où la communauté bengalie est très présente. Samir a eu des difficultés à déchiffrer le Coran.

« Ben, mes parents m'ont appris à lire le Coran, un peu, ils m'ont appris qui était le Prophète, aussi la vie du musulman, les cinq piliers de l'islam. J'ai lu le Coran en arabe avec la traduction en dessous en bengali. Je n'ai pas très bien compris dans ma langue, donc j'étais obligé de prendre un autre Coran traduit en anglais ou en français. J'utilisais les deux pour mieux comprendre. Je ne parle pas l'arabe et ne comprends pas l'arabe. » (Entretien 12)

Chez Larose, la prière se pratique en famille. Issue d'une famille marocaine pratiquante (la mère porte le hijâb), elle apprend beaucoup à travers les médias moyen-orientaux

et les sites internet qui lui permettent d'être en contact avec des *imams d'Angleterre, du Maroc, des États-Unis* auprès desquels elle trouve réponse à ses questionnements.

« Je dois dire qu'avant, oui je faisais la prière avec mon père, mais je voyais aucune importance ou utilité. C'est juste ce jour-là où vraiment ça m'a comme décliqué. Quand j'étais à l'ordinateur, puis mes parents suivaient une émission, parce qu'on a la chaîne parabolique *El chariqa*, y avait un docteur islamique, quand il a décrit le Prophète, j'étais comme wouahou! (Rires) Y a pas de représentation du Prophète, mais on a le droit de l'expliquer, comment il était, comment il vivait avec le monde, ses qualités, en tout cas il n'avait pas de défauts, c'est un être parfait. » (Entretien 10)

Même si Sofia n'a pas eu d'éducation religieuse au sein de sa famille, ses parents l'ont incitée à lire des livres pour enfants parlant de l'islam. La jeune fille, arrivée au Québec à l'âge de deux ans, a toujours fréquenté un milieu scolaire à majorité québécoise de « souche » avant de poursuivre ses études collégiales dans un établissement multiethnique. Elle rapporte :

« La religion, c'est quelque chose que je ne pratique pas, mes parents non plus. J'ai pas été élevée en présence d'une religion à la maison. Pour ce qui est de la croyance, mes parents le sont. Moi, en fait, on m'a beaucoup laissé le choix. On m'a donné des livres quand j'étais jeune, l'islam pour les enfants, pour essayer de comprendre et de retirer ce que j'avais envie de retirer. » (Entretien 19)

L'appropriation des savoirs privés sur l'islam par les enfants au sein de la famille immigrée, plus ou moins pratiquante, s'effectue sur la base des savoirs et savoir-faire acquis auprès des parents qui consistent en général en des rites religieux telle la pratique de la prière et du ramadan, les deux piliers de l'islam les plus transmis de génération en génération chez les musulmans. Les enfants d'immigrants et immigrants arrivent à l'école québécoise forts de leurs savoirs privés et apprennent des savoirs tout à fait nouveaux que les enfants natifs et québécois depuis plusieurs générations ont, en général, plus de facilité à acquérir. Reste aux enfants d'immigrés à s'adapter à cette nouvelle culture scolaire québécoise, qui, originellement, n'est pas la leur. Le conflit des savoirs se manifeste lorsque les détenteurs de savoirs représentent des institutions différentes, plus ou moins reconnues par les instances dominantes, chargées d'assurer la production et la transmission des savoirs. Nous avons relaté plus haut certaines situations conflictuelles qui opposaient l'élève à un représentant de l'institution scolaire. Les débats en classe, souvent utilisés en cours d'éthique et culture religieuse et d'enseignement moral, permettent aux étudiants musulmans de se poser en défenseurs de l'islam et des musulmans en usant de leurs savoirs privés.

## Les débats sur l'islam et les musulmans en classe

C'est à l'occasion de débats instaurés par les professeurs que les élèves musulmans tentent de prendre la défense de l'islam et des musulmans afin de déconstruire les préjugés et les stéréotypes dont ils font l'objet. Les discussions en classe sont essentiellement liées à des événements surmédiatisés, comme les attentats du 11 septembre 2001, et à la condition féminine en islam. Nous pouvons noter par ailleurs la récurrence du jeu entre les « on »/ « nous » et les « ils »/ « eux » dans lequel les premiers désignent les élèves musulmans et les seconds, les élèves non musulmans.

Des vocables à forte connotation péjorative sont utilisés dans les débats par les élèves, parfois même par les professeurs, pour désigner les musulmans et décrire l'islam. Il s'agit d'expressions le plus souvent reprises des médias : « barbares », « extrémistes », « terroristes », « femmes soumises, battues »...

Les onze étudiants évoquant les débats qu'ils ont vécus en classe au secondaire ont tous tenté, parfois vainement, de prendre la défense de l'islam.

Alia déplore l'image exclusivement négative que son professeur d'enseignement moral répandait auprès des élèves à travers la projection de reportages sur les femmes musulmanes. La jeune fille et quelques-unes de ses camarades musulmanes s'élevaient contre le stéréotype de la femme musulmane voilée et soumise. Alia décrit bien leurs tentatives échouées d'explication et de déconstruction des préjugés.

« On regardait le reportage sur les femmes musulmanes et après ça on faisait un débat. Puis comme on était quand même beaucoup de musulmanes, d'arabes dans la classe, on lui disait, *Monsieur, ce n'est pas comme ça, ça ne se passe plus comme ça*. Il disait, *oui dans vos pays c'est comme ça, mais dans le pays où le reportage a été fait, c'est comme ça*. Tu ne peux pas le dire autrement, mais ils ne te comprennent pas. Tu essayes de leur expliquer dans tous les mots que ce n'est plus comme ça, mais ils disent, non. Ben, tu ne pouvais pas vraiment essayer d'enlever cette image des femmes parce que même si tu parlais et tout, il y avait le reportage et tout, même si tu leur dis que ça ne se passe plus comme ça, ils ne l'ont pas vu en tant que tel. Eux, ce qu'ils ont vu, c'est le reportage que le prof, il vient de montrer. Donc, je ne pense pas qu'ils vont te croire toi, qui leur dis des mots comme ça et pas quelque chose qu'ils viennent de voir avec leurs propres yeux. » (Entretien 5)

L'étudiante souligne bien l'inutilité de ses interventions face à la preuve en images de la soumission des femmes musulmanes et des commentaires du professeur pris comme « parole d'évangile par les élèves ». Les connaissances du professeur, bien que biaisées par les médias, font ainsi autorité face à celles, minoritaires et donc discutables, des élèves musulmans.

Nadia garde une expérience positive d'un débat sur le voile islamique grâce à la présence d'un spécialiste (imam) qui, par ses explications et éclaircissements sur la religion musulmane, est parvenu à rassurer les élèves.

« On a eu un débat sur le voile. Bon une personne répliquait, non, c'est pas vrai, c'est comme ça. Oui, moi j'ai entendu une histoire qui s'est passée en Afghanistan, est-ce que c'est vrai? Moi, non! C'est pas vrai! (Rires). Mais c'était quand même assez bien parce que c'est pendant ces débats qu'on apprend la vérité (...) Lors du débat, l'imam, il regardait ça, puis je trouve qu'il réagissait d'une bonne façon, il rassurait les élèves sur la religion. Il disait que les femmes étaient traitées de la même façon que les hommes, on est égaux. Bon, c'est vrai qu'il y a des trucs qui se passent, mais faut pas non plus avoir trop une idée négative à cause de ça parce que c'est pas ça qui est prescrit non plus. » (Entretien 7)

Karima, qui tend à survaloriser ses savoirs sur sa religion, estime qu'il est du devoir des musulmans de la classe d'informer les autres élèves sur l'islam.

« Comme y a du monde qui ne savent pas, qui sont ignorants, on doit expliquer les choses, tu te sens attiré à parler parce que c'est un sujet que tu connais mieux que d'autres. T'essayes de faire part de ce que tu sais.. Puis, y en a d'autres qui commencent à en savoir plus et ils s'intéressent plus et ça les pousse à lire. Mais ça, c'est une minorité aussi. » (Entretien 3)

La majorité des sujets accuse les médias de propager des informations biaisées sur l'islam et les musulmans. Cette technique journalistique qui mise exclusivement sur le sensationnel et les scénarios catastrophes entache l'image des musulmans. Rima s'insurge contre l'amalgame entre islam et terrorisme largement répandu par les médias notamment depuis les attentats du 11 septembre.

« Quand on aborde l'islam, on l'aborde du côté extrémiste : *vous voyez les terroristes, qu'est-ce qu'ils font. Ça c'est les musulmans.* Quand tu ne sais pas c'est quoi la base de la religion, là t'es confus, avec les médias, donc... Je dirai que c'est mal expliqué, expliqué un peu trop vite. On voit juste qu'est-ce qu'ils disent à la télé, puis après on généralise tout. Alors... C'est comme, musulmans ça n'égale pas terroristes ou extrémistes. C'est juste, parti comme ça, depuis quand on a commencé à parler de terrorisme? Depuis le 11 septembre. » (Entretien 1)

L'emploi du « nous » et du « ils » par certains interviewés fait référence à l'opposition élèves musulmans/ élèves non musulmans. Outre qu'il renvoie à un rapport aux savoirs différent sur l'islam selon que l'on soit musulman ou non musulman dans la classe, ce jeu du « nous » (« on ») et du « ils » met l'accent sur le clivage minoritaires/ majoritaires. Ghozala rapporte à ce sujet :

« Puis, un jour, je ne sais pas ce qui s'était passé par rapport aux attentats et tout. Là on a parlé de la religion musulmane, c'est classique. Bon, je pense que c'est plus des propos négatifs qui sortent, puis, euh, ils pensent

qu'on est des barbares ou je sais pas, mais... Non, c'est triste. On dirait qu'ils ne cherchent pas à savoir. Tout ce qu'ils voient à la télé, c'est ça qu'ils ont en tête, puis, c'est vraiment... On se sentait un peu attaqués puis on n'osait pas trop... On voulait parler, en même temps on ne voulait pas parce que, je ne sais pas, c'est pas qu'on avait peur ou quoi que soit. C'est juste que ça ne valait pas la peine. Même si on parlait, ben, ils s'en fichaient pas mal. On leur expliquait le pourquoi du comment, mais dans leur tête, c'est, non, pourquoi y a ça à la télé.» (Entretien 8)

Nous retrouverons l'emploi du « nous » et du « ils » dans le chapitre réservé à la construction identitaire des sujets.

Les élèves musulmans comme Ghozala se sentent parfois impuissants devant le pouvoir des médias et leur influence sur l'inconscient collectif. Les conflits entre élèves musulmans et non musulmans, bien que latents, sont présents dans les échanges en classe. C'est pourquoi Polat juge *inutile d'aborder les religions à l'école* pour justement éviter les conflits ouverts en classe. Il déclare :

« On parlait de religion, de sexualité, ça arrivait souvent de faire des débats sur les Arabes, sur la guerre en Afghanistan...sur des sujets chauds de l'actualité. Ça se passait mal. Des musulmans, on était deux, trois. Y avait moi, un gars du Kazakhstan, puis quand on parlait, la prof disait qu'on laissait pas le temps aux Québécois de réagir. Et à la fin de chaque cours, de chaque débat, ça finissait mal. Le prof disait, si vous parlez encore, je vous mets dehors... » (Entretien 17)

Par ailleurs, Karima tente de déconstruire l'image passéiste de l'islam auprès des élèves non musulmans. Elle considère le dialogue nécessaire pour lutter contre l'ignorance de ses camarades de classe.

« Tu sais y avait du monde qui avait une idée humiliante, y a du monde qui croit que dans les pays musulmans, la femme est encore, je sais pas, dans des grands draps noirs, en arrière de l'homme sur des chameaux, puis je sais pas quoi. En a qui ont des idées comme ça, vous voyez. C'est comme ça qu'ils vont apprendre, en discutant plus de ça qu'ils vont savoir que le Maroc, l'Arabie Saoudite ou un autre pays, c'est comme ici. Y a du monde civilisé avec des autos, avec des maisons. C'est juste une religion, il faut juste que tu comprennes cette religion pour savoir que c'est pas du monde, tu sais... » (Entretien 3)

Enfin, selon deux étudiants qui décrivent leurs professeurs comme étant assez neutres sur les affaires liées à l'islam, les débats sur les religions n'étaient pas encouragés en classe. Johanna et Mao expliquent l'attitude des enseignants par le fait qu'il *était trop risqué de parler de religions au lendemain du 11 septembre*.



## **Le traitement des religions au secondaire**

Deux tendances se dégagent nettement des perceptions des cégépiens au sujet du traitement des religions au secondaire. Tout d'abord, neuf participants trouvent que le christianisme est la religion qui bénéficie du volume horaire le plus important sur l'année. Il faut cependant compter parmi eux les trois jeunes filles qui ont suivi un enseignement religieux. Ensuite, cinq cégépiens estiment que la religion musulmane est de plus en plus abordée en classe à cause du tapage médiatique dont elle fait l'objet. Seuls trois étudiants pensent que le temps imparti à l'enseignement des religions est le même pour chacune d'entre elles. Les interviewés qui ne se prononcent pas sont ceux qui se souviennent d'un enseignement des religions trop vague pour pouvoir évaluer le volume horaire qui leur était réservé.

### ***Le christianisme, la religion la plus traitée dans les cours***

Karima fait partie de ceux qui trouvent tout à fait compréhensible que le christianisme soit abordé plus que les autres religions puisqu'il est non seulement surreprésenté au sein de l'établissement scolaire, mais aussi dans la société québécoise.

« Je dirai plus le catholicisme parce que je comprends, ils se concentrent plus là-dessus que sur d'autres religions. Puis le prof s'attend aussi que les étudiants manifestent plus d'intérêt pour ça. Et quand on voit qu'il n'y a pas trop de musulmans dans la classe, ça passe inaperçu et ça s'arrête là. Mais je sais que la religion catholique, c'est un peu plus abordé quand même que les autres. » (Entretien 3)

Sabrina trouve, elle aussi, assez normal de traiter le christianisme plus que les autres religions, d'autant qu'à l'école marocaine, elle se rappelle que cette religion était à peine abordée.

« Ben c'est clair qu'ici, c'est un pays chrétien, donc, ils parlent plus du christianisme mais aussi au Maroc, on parle plus de l'islam que du christianisme, on s'entend. Au Maroc, quand on parle du christianisme, on l'aborde pas de la même manière qu'on aborde l'islam ici, en deux trois lignes. Oui c'est des livres sacrés. » (Entretien 13)

Johanna, qui est née et a grandi au Québec, a le sentiment de mieux connaître le christianisme que *sa propre religion*.

« Je peux dire que je connais plus de choses sur le christianisme, sur l'histoire de Jésus que je connais de ma propre religion. Ma religion, je l'apprends en lisant ou à la maison, seulement. Ils n'abordent vraiment pas la religion musulmane. Le christianisme, ils te l'expliquent très bien à l'école, t'as des histoires, t'as des films... on ne peut pas leur en vouloir non plus, ils s'y connaissent mieux dans leur religion. » (Entretien 20)

## **L'islam, de plus en plus abordé en classe**

La couverture médiatique d'événements liés à l'islam provoque de plus en plus de questionnements de la part des élèves et, par conséquent, des débats en classe. Ghozala rapporte :

« Ben le christianisme et l'islam prenaient plus de place. Le bouddhisme, on est passé dessus, on l'a étudié vaguement. On se consacrait vraiment sur le christianisme et l'islam parce que c'est une question prioritaire de nos jours, surtout l'islam (...) Ben, en fait on disait que le christianisme et l'islam... on parlait des deux en même temps, vous comprenez? On disait qu'il y avait comme un lien entre ces deux religions.» (Entretien 8)

Les attentats du 11 septembre sont une fois de plus cités comme la cause principale de l'intérêt de plus en plus accru pour l'islam en classe.

« Oui, je dirais que, surtout l'islam, c'est le principal, je sais pas pourquoi, mais ça vient tout le temps dans la conversation. C'est tout le temps ça qui fait agir les gens. Je dirais que surtout depuis le 9/11, c'est ça... disons, c'est la religion qui fait le plus parler, puis avant ça, on en parlait mais un petit peu. C'était surtout après que ça a commencé. » (Jean, entretien 4)

Les enseignants consacrent plus de temps à l'islam pour rassurer le public étudiant.

« C'est surtout pour rassurer le monde, c'est pas... c'est une religion comme toute les autres, puis que, ils n'ont rien à craindre. C'est juste pour les personnes qui ne savent pas vraiment en quoi consiste la religion musulmane. C'est pour les renseigner, les informer un peu sur ce qui se passe. Tu sais, on est comme les chrétiens ou les catholiques, c'est juste qu'on fait parler plus de nous, puis c'est pour ça qu'il a insisté sur cette religion. » (Nadia, entretien 7)

## **Égalité de traitement des religions**

Les étudiants qui estiment que toutes les religions sont abordées de la même manière sont ceux qui ont décrit leurs cours d'EM ou d'ECR comme étant bien organisés, même si l'enseignement des religions n'était pas toujours approfondi. C'est le cas de Samir :

« Je crois que ça a été assez bien expliqué et assez bien réparti pour chaque religion, de la manière dont elle a expliqué, parce qu'elle a expliqué juste le plus important de chaque religion. À ce niveau-là, ils nous montrent le parallèle de notre religion pour voir ce qu'il y a d'autre, tu peux comparer (...) C'était vraiment bien *timé*. On était à peu près, 35 à 39 élèves dans le cours. Mais là, y avait de toutes les religions, sauf les hindouistes. Elle posait des questions sur la religion des élèves, elle demandait par exemple qui était musulman ou chrétien, elle demandait ce qu'on savait de notre religion, qu'est-ce qu'on pouvait apprendre aux autres de sa religion. » (Entretien 12)

## SYNTHÈSE

Les résultats de l'enquête exploratoire nous ont amenés à modifier légèrement la grille d'analyse afin de mieux cerner le sens du discours des vingt étudiants de confession musulmane. Cette modification a consisté essentiellement en l'ajout de sous thèmes pour renforcer le lien entre le rapport aux savoirs scolaires et privés des sujets et leur sentiment d'appartenance au Québec, au Canada et au pays d'origine. Nous tenterons plus précisément de comprendre la manière dont l'acquisition des savoirs scolaires sur l'islam et le monde musulman par le cégépien musulman interagit avec sa construction identitaire en sachant qu'il est d'ores et déjà détenteur de savoirs privés, familiaux et/ ou communautaires, et parfois même, de savoirs scolaires religieux transmis par l'institution scolaire du pays d'origine. De ce fait, les sous thèmes ajoutés, concernant surtout le rapport aux savoirs des apprenants, portent sur :

- l'instruction religieuse dans l'école du pays d'origine, pour les sujets y ayant poursuivi une partie de leur cursus scolaire,
- le rôle de l'école dans la transmission des savoirs sur les religions en général et sur l'islam en particulier,
- l'impact des événements médiatiques liés à l'islam, au monde musulman et aux musulmans du Québec et/ou du Canada, sur le curriculum réel (surtout les attentats du 11 septembre 2001).

### ***Le curriculum formel***

Nous avons pu constater que l'histoire est la matière la plus citée, non pas pour son traitement complet des religions, mais parce que les sujets réagissent en nombre aux trois textes concernant l'histoire de l'islam et de la civilisation musulmane. En effet, la majorité d'entre eux relève le même type d'erreurs factuelles et de biais ethnocentriques que ceux dénoncés et analysés dans l'enquête exploratoire sur « *le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois* » (Oueslati, Mc Andrew et Helly, 2004).

Tout d'abord, le premier texte déclencheur décrivant l'avènement et la propagation de l'islam<sup>2</sup> est analysé de manière très pertinente par certains étudiants, notamment au sujet de la confusion sur la dénomination d'*Allah* et sur la révélation du message coranique au Prophète Mohammed.

---

<sup>2</sup> Voir en annexe, texte I.

Dans le second texte, même si certains interviewés ne relèvent pas l'allusion exclusive de la propagation de l'islam par la conquête militaire comme le font les chercheurs dans leur analyse, ils dénoncent néanmoins les vocables à forte connotation insinuant que seule la religion musulmane s'est répandue par la violence et les guerres.

Enfin, les manques factuels concernant les apports de la civilisation musulmane et attribués par les sujets à une vision strictement occidentale de leur traitement curriculaire sont analysés et expliqués de la même manière dans l'enquête exploratoire. Évidemment, les jeunes musulmans interrogés ne détiennent pas les connaissances historiques requises pour citer précisément les contributions musulmanes.

Par ailleurs, le caractère vague et incomplet et la perspective exclusivement occidentale du traitement de certains événements historiques comme les croisades et la période ottomane, sont récurrents dans le discours des sujets.

C'est en éthique et culture religieuse que les cégépiens musulmans ont le plus appris au sujet des religions en général et de l'islam en particulier. Alors qu'une partie des étudiants décrit un enseignement des religions plutôt vague et succinct à l'instar de celui d'histoire, d'autres sujets parlent d'un cours méthodique, organisé et privilégiant le débat en classe. Pour quelques rares étudiants ayant abordé l'enseignement des religions en enseignement moral, il semblerait que le cours ait été bâti avec autant de méthode et de rigueur que celui d'Éthique et culture religieuse et qu'il y ait eu à chaque séance un débat sur la religion. Les débats en cours portaient souvent sur la religion musulmane et les événements médiatiques qui y sont liés. Ce sont les attentats du 11 septembre 2001 qui ont fait l'objet du plus grand nombre de débats. Cet événement a littéralement bouleversé le curriculum réel dans les années qui suivirent. L'enseignement religieux couvrait aussi la religion chrétienne mais rares sont les parallèles faits avec les autres religions.

La littérature touchait parfois aux religions à travers la confession des personnages principaux ou secondaires, et selon le lieu du déroulement de l'histoire. Les deux romans qui font allusion, de près ou de loin, à l'islam et au monde arabe sont « l'Étranger » de Camus et « l'Alchimiste » de Paulo Coelho.

### ***Le curriculum réel***

L'analyse de discours au sujet du curriculum réel porte plus particulièrement sur les situations d'apprentissage en classe et le rapport apprenants/ enseignants. Nous avons repéré cinq situations de conflits entre élèves musulmans et représentants de l'institution scolaire (enseignant, surveillante et directrice). Mais une seule est vraiment relative au rapport aux savoirs des protagonistes.

Rares sont les étudiants qui jugent leur enseignant apte à transmettre des savoirs aussi bien sur l'islam que sur les autres grandes religions. Plusieurs autres, en revanche, remettent en question la qualité de l'enseignement de l'islam par leur professeur. Tout en survalorisant leurs savoirs privés ou scolaires sur leur religion, certains excusent le manque de compétence de leur enseignant alors que d'autres estiment carrément que l'école ne devrait plus avoir pour mission de transmettre des savoirs sur les religions. Néanmoins, la majorité des étudiants trouvent tout de même intéressant que l'école continue à diffuser de tels savoirs et certains d'entre eux insistent sur l'obligation de neutralité du corps enseignant.

Dix sujets ont intégré l'école québécoise forts de leurs savoirs privés acquis au sein de la famille, et de savoirs institutionnels diffusés par les systèmes éducatifs du pays d'origine ou du premier pays d'émigration. Ces deux types de savoirs interviennent dans les perceptions qu'ont les étudiants musulmans du traitement de l'islam à l'école québécoise. Pour les dix autres sujets n'ayant connu que le système éducatif québécois, ce sont les savoirs et savoir-faire parentaux, et, pour certains, les savoirs transmis au sein d'institutions religieuses et communautaires au Québec, qui viennent compléter leur rapport aux savoirs. Seul le cours d'instruction islamique est évoqué par les jeunes musulmans ayant eu une expérience scolaire dans leur pays d'origine. Cependant, l'idéologie et la vision exclusivement musulmanes, voire islamisantes de ces systèmes éducatifs, contrebalançant celle ethnocentriste et occidentale du système éducatif québécois, influencent les sujets concernés dans leur manière d'appréhender le traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes, à l'école québécoise. Le paramètre de fréquentation de l'école du pays d'origine par la moitié des étudiants ne nous permet pas d'avancer que ces derniers sont plus aptes à se poser en défenseurs de l'islam ou à relever plus fréquemment les erreurs factuelles et les biais ethnocentriques relatifs à l'enseignement des questions liées à l'islam.

Les débats en classe sur l'islam sont l'occasion pour les étudiants musulmans de déconstruire les stéréotypes et les amalgames dont font l'objet la religion musulmane et ses adeptes. Les interviewés sont unanimes pour dire que les médias entretiennent largement ces préjugés qui vont en augmentant depuis les actes terroristes du 11 septembre 2001. Même si ces débats sont encouragés par les professeurs, certains sujets demeurent frustrés par leurs tentatives échouées de rehausser l'image de l'islam au sein de la classe.

Selon les sujets, le christianisme est indéniablement plus abordé que les autres religions au secondaire. Cependant, l'islam est un sujet de discussion très prisé par les élèves en classe et suscite plus de débats que les autres religions. Enfin, une minorité de sujets déclarent que les professeurs du secondaire ont accordé un volume horaire égal à l'enseignement de chaque religion dans le cours d'ECR ou d'EM.

Le chapitre suivant consiste en l'analyse de la construction identitaire des sujets, second concept de notre travail de recherche qui, articulé à celui du rapport aux savoirs des étudiants musulmans, nous permettra de mieux comprendre leurs perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes du Québec.

## **2. CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES JEUNES MUSULMANS**

La construction identitaire des étudiants québécois de confession musulmane est indissociable de leur parcours scolaire, double, voire triple pour certains. En effet, dix sujets sont arrivés au Canada entre six et quinze ans et ont, de ce fait, fréquenté l'école primaire et parfois secondaire dans leur pays d'origine ou dans le premier pays d'émigration des parents. Un étudiant est même passé par deux systèmes éducatifs distincts, iranien et turc, avant d'accéder à l'école québécoise.

Par ailleurs, la culture parentale plus ou moins proche de la culture scolaire québécoise influe considérablement sur leur réussite scolaire. Les parents des sujets sont à 55 % universitaires, à 15 % de niveau collégial et à 30 % de niveaux secondaire et primaire. Les parents, originaires d'anciennes colonies françaises (Algérie, Maroc, Tunisie, Guinée Conakry), majoritaires (70 % de l'échantillon des parents de sujets), sont pour la plupart universitaires (environ 70 % d'entre eux) et ont poursuivi leurs études supérieures en français. La plupart des interviewés sont issus de parents maghrébins (65 %) parfaitement francophones et ayant transmis la langue française à leurs enfants même si ces derniers ont poursuivi parfois leur cycle primaire en arabe. La jeune fille guinéenne a fréquenté une école primaire catholique francophone dans son pays d'origine. Les quatorze sujets parlent souvent deux langues à la maison : la langue d'origine (arabe, berbère, peul) et le français. Les six étudiants restants parlent avec leurs parents leur langue d'origine (perse, turque, bengalie et arabe) et le français avec leurs frères et sœurs.

Afin de comprendre comment le rapport aux savoirs des participants et leur construction identitaire interagissent, nous aborderons dans cette partie quatre sous-thèmes récurrents du corpus dont les dimensions peuvent varier. Il s'agit de la vie sociale des sujets, de leur rapport à la religion et à la tradition, de leurs perceptions des représentations des musulmans du Québec par l'opinion publique et de leur sentiment d'appartenance au Québec, au Canada et à leur pays d'origine.

### **2.1 Vie sociale**

Seuls quatre étudiants (2 filles et 2 garçons) sont des enfants d'immigrants nés au Canada. Les seize autres sont eux-mêmes immigrants et sont arrivés en même temps que leurs parents ou quelques années après le père arrivé avant les membres de sa famille

nucléaire afin de faciliter leur installation dans le pays d'accueil. Parmi eux, six sont arrivés au Québec entre 1 et 5 ans, cinq entre 6 et 10 ans et cinq entre 11 et 15 ans. Afin d'appréhender l'environnement social des étudiants musulmans vivant à Montréal, nous avons questionné leur rapport à l'altérité à travers leur adhésion au groupe d'appartenance et/ ou au groupe de référence, le rapport à l'altérité des parents ainsi que le projet de retour de la famille dans le pays d'origine.

## Rapport des jeunes à l'altérité

Lors de leur socialisation secondaire (Dubar, 1996), les adolescents évoluant dans un milieu multiethnique, ont tendance à se regrouper en fonction de leur origine ethnique. Mao et Caroline constatent ces rassemblements au sein de leur cégep, que ce soit à la cafétéria ou à la bibliothèque. Le jeune homme observait déjà ce phénomène au secondaire. Il rapporte :

« Je dirais, même au secondaire, Je sais pas si c'est pas un automatisme, mais les musulmans, ils se mettent ensemble, puis les Haïtiens sont entre eux et les Africains... » (Entretien 2)

Caroline désapprouve ces rassemblements communautaires qui ne sont pas uniquement le fait des natifs québécois. Selon elle, ce repli identitaire, qui exclut souvent l'autre, génère le *racisme* et l'*intolérance*. Voici comment l'étudiante décrit ses semblables :

« Je ne fréquente pas beaucoup les Algériens ou les Maghrébins, bon, les Arabes. Je ne partage pas trop leur manière de penser, ce qui m'amène à me retirer. Je trouve leur esprit assez étroit. Ils jugent beaucoup d'après moi, sans connaître. C'est vraiment, euh, ils parlent sans trop savoir ce qu'ils disent. Eux non plus, ils n'acceptent pas la différence. On parle des Québécois, mais les immigrants sont autant, bon, pas racistes, mais autant intolérants envers les autres. Ça fait les Arabes ensemble, les noirs ensemble, les Chinois ensemble, t'acceptes pas l'autre en faisant des groupes comme ça d'après moi. » (Entretien 9)

Dix étudiants considèrent avoir plus d'affinités avec les natifs de leur pays d'origine. La religion musulmane qu'ils partagent n'en est pas le seul motif. Les traditions ancestrales qui représentent pour eux un repère important dans la société d'accueil, sont même pour certains plus fortes que les croyances religieuses. La plupart d'entre eux justifient cette inclination pour leurs semblables par le partage de mêmes *valeurs, principes, traditions...*

Les étudiants d'origine maghrébine fréquentent sans distinction des natifs de leur pays d'origine et des ressortissants des deux autres pays maghrébins. Ainsi, Julie, d'origine marocaine et résidant dans un quartier montréalais qui n'est quasiment pas peuplé de Marocains, s'est liée d'amitié avec des jeunes filles d'origine algérienne.

« Euh, sérieusement, j'ai des amies algériennes, je m'entends bien avec les Algériennes. Les Marocaines, j'en ai pas trouvé encore. Parce que moi, j'ai

habité à Montréal-Nord, là-bas, y a pas beaucoup de Marocains. À part ça, je connais une Marocaine, née ici, c'est une de mes meilleures amies. » (Entretien 16)

Ghozala, également d'origine marocaine, déclare avoir plus d'affinités avec les Maghrébins parce qu'elle se sent plus proche d'eux culturellement.

« Je me sens plus proche des Maghrébins parce qu'on partage les mêmes idées, qu'on se comprend entre nous. On parle la même langue, on a la même culture. C'est comme une famille. » (Entretien 8)

L'héritage culturel maghrébin joue un rôle plus important que la religion musulmane. Karima, née au Maroc, explique que ce qu'elle partage avec son amie d'origine tunisienne n'est pas uniquement lié à l'islam mais aussi à leur culture arabe commune.

« Oui, ben j'ai des amis de plusieurs religions. À vrai dire, moi je suis Marocaine, mon amie proche c'est une Tunisienne, puis, oui elle est musulmane mais ça n'aurait pas vraiment créé un problème. Mais c'est pas uniquement à cause de la religion, mais plutôt à cause de la culture. Ça n'a rien à voir avec la religion parce qu'on peut trouver quelqu'un d'une autre religion, comme par exemple des Égyptiens catholiques mais avec qui je peux très bien m'entendre parce que la culture est un peu similaire. » (Entretien 3)

Nous pouvons ainsi remarquer que l'arabité peut être aussi un facteur unificateur chez les étudiants de culture arabe. Chaque composant de leur culture, qu'il soit religieux, traditionnel ou linguistique, est pris comme prétexte pour se rappeler leurs origines. Karima ajoute qu'il est important pour elle de se rapprocher des Marocains avec qui elle partage la même identité.

« Ça te manque, le fait de parler arabe, de faire des blagues, de niaiser en arabe. T'es attirée plus vers... quand tu vois un Marocain, t'es attiré plus à le connaître, surtout ici, t'es comme seule au milieu de tout le monde. Alors tu cherches semblable à toi pour pouvoir te retrouver. » (Entretien 3)

Sabrina vante les bienfaits de l'ouverture à l'altérité mais elle reconnaît qu'elle se sent plus à l'aise avec les musulmans et en particulier, avec ceux d'origine maghrébine. Pour éviter l'enfermement communautaire, elle s'autorise à fréquenter des Canadiens issus des minorités ethniques.

« Ben c'est clair, je m'entends mieux avec les musulmans, c'est normal. On le dit, qui s'assemble, se ressemble. Mais je veux dire y a pas juste des Marocains musulmans. Si je me fixe ces critères, c'est pas bien, il faut aussi s'ouvrir aux gens, même s'ils sont pas comme toi à la base. Et par cette ouverture on peut progresser dans la société et on peut changer les choses. J'ai pas beaucoup d'amis québécois par contre. J'ai des amis haïtiens, turcs, oui, en majorité, c'est des Maghrébins, mais je me limite pas juste à eux. » (Entretien 13)



La tradition, les valeurs morales et les principes ne rassemblent pas uniquement les étudiants musulmans pratiquants. Polat et Sofia, tous deux originaires de sociétés musulmanes mais se déclarant athées, reconnaissent avoir plus d'affinités avec les musulmans. Sofia a toujours fréquenté des établissements scolaires à majorité québécoise avant d'arriver dans ce cégep au public multiethnique. Elle apprécie beaucoup ce *rapprochement identitaire*.

« J'ai gardé des amies polonaises du secondaire, une semi-québécoise, semi-syrienne, pas pratiquante (...) Ici, j'ai une amie mi-palestinienne, mi-tunisienne, des amies africaines, toutes musulmanes. Je me suis un peu rapprochée du Maghreb, ici au cégep, et c'est ce qui me fait le plus plaisir en fait. Je me rapproche de mon identité... » (Entretien 19)

Polat dit combien pour lui la tradition est importante :

« Mes amis, ils sont le plus souvent musulmans. C'est pas un lien religieux, c'est plutôt traditionnel, on a les mêmes principes. » Entretien 17)

La socialisation secondaire est soumise à des interactions et les jeunes étudiants musulmans sont parfois amenés à passer du groupe d'appartenance au groupe de référence. En effet, dans certaines situations, de migration récente de la famille par exemple, certains individus se réfèrent positivement à un groupe social qui n'est pas leur groupe d'appartenance ethnique. C'est exactement le cas des deux jeunes hommes d'origine turque et d'un étudiant originaire du Bangladesh.

Le meilleur ami de Momo est d'origine turque mais il fréquente également « les Algériens du cégep ». Pourtant, ni la langue, ni la proximité géographique du Bangladesh avec la Turquie et encore moins avec l'Algérie ne peuvent expliquer ce choix de groupe de référence. En revanche, la religion musulmane et leur appartenance à un groupe ethnique minoritaire que partagent les deux amis peuvent contribuer à leur rapprochement. Momo relate :

« Moi, en général, j'ai pas que des amis musulmans, que musulmans ou juste qui viennent du pays. Mes amis sont... C'est sûr que quand je suis arrivé au Canada, j'avais plus d'amis du Bangladesh. Plus j'ai grandi, plus j'ai accepté les choses et j'ai autant d'amis de mon pays que des amis d'Algérie ou de Turquie. Mon meilleur ami est Turc... Moi, je joue dans une équipe où il y a plein de races... plus tu fréquentes des gens d'origines différentes, plus tu t'enrichis. » (Entretien 18)

Mercimek et Bintou sont plus proches des musulmans, quelque soit leur origine ethnique.

« Oui, j'ai beaucoup d'amis. J'ai toutes sortes d'amis. Ils viennent de plusieurs pays, ils sont mélangés. Les Québécois, c'est rare. Mes amis sont plutôt Arabes ou Turcs, Algériens, Marocains, Tunisiens, Libanais, en gros, c'est ça. » (Mercimek, entretien 14)

Bintou qui avoue être « tombé en amour avec une Algérienne de son collègue » se dit « plus à l'aise avec les musulmans » même s'il « reste ouvert à tout le monde ».

Cinq étudiants semblent un peu plus ouverts à la diversité et n'ont pas d'a priori quant à la fréquentation de Québécois « de souche ». Ce sont en général des musulmans qui ont grandi dans des quartiers peuplés en majorité par des Québécois non immigrants. Trois d'entre eux sont nés au Canada et une étudiante est arrivée à Montréal à l'âge de deux ans. La cinquième, originaire de Guinée Conakry et arrivée à l'âge de douze ans, a une histoire migratoire quelque peu singulière par rapport aux autres étudiants immigrants.

Rima, qui fait partie du groupe des cinq étudiants ouverts à la diversité, croise plus d'étudiants d'origine libanaise depuis qu'elle fréquente le cégep.

« C'est plus un peu de tout parce que y a un an, j'habitais à LaSalle, puis à LaSalle, c'est plus, j'étais entourée de Québécois puis de tout, donc j'avais pas d'amis libanais. Je parlais un peu avec tout le monde, tout le monde était ami avec moi, Québécois, Espagnols, Italiens, de tout, puis quand je suis venue ici, il y a un an, là il y a eu un peu plus d'amis libanais » (Entretien 1)

Par ailleurs, la jeune fille, membre d'une association de jeunes musulmans libanais, n'apprécie pas trop l'enfermement ethnoreligieux que suscite ce type d'association. Selon elle, les regroupements communautaires renforcent la stigmatisation, voire l'islamophobie.

« C'est peut être cette affaire là que j'aime pas, le fait de faire une association juste pour les Libanais ou pour les musulmans. On devrait l'ouvrir à tout le monde parce que quand tu vas à une place, Ah, tous les musulmans qui sont arrivés! Là c'est catastrophique, y a (tu) une bombe avec vous dans l'autobus? » (Entretien 1)

Johanna et Larose sont nées respectivement à Pointe-Claire et à Montréal et ont grandi loin de leur groupe d'appartenance ethnique. C'est le cégep qui leur permet de se rapprocher des étudiants d'origine algérienne et marocaine.

« Je fréquente un peu de tout, des Québécois, des Grecs. Des amis algériens, je n'en ai pas beaucoup. Parce que où j'habite, y en a pas. Les gens que je fréquente au cégep, par exemple, c'est plus des Algériens, des Libanais, mais ce sont des connaissances, des camarades. Ce sont des gens de ma culture. » (Johanna, entretien 20)

« Maintenant que je suis là, je commence à me familiariser avec les Arabes. Je me fais des amis un peu, plus avec les filles. J'en n'ai pas rencontré vraiment, des gars. Mais ça commence, à part ça... Ici, ça commence, je suis en train de me familiariser avec mon groupe ethnique (rires). » (Larose, entretien 10)

Jean, qui fréquentait des élèves d'origines ethniques diverses au secondaire, est, contrairement à certains sujets de l'enquête, plus en contact avec des Québécois natifs depuis

qu'il est au cégep. Il l'explique par le fait que la filière dans laquelle il est inscrit est choisie en majorité par les étudiants québécois « de souche ».

« En majorité, je connais plus les Québécois au cégep, parce je suis en informatique puis disons qu'il y en a beaucoup dans ce domaine-là. Mais du secondaire, j'ai plus d'amis qui venaient d'autres origines ethniques, qu'ils soient arabes ou autres. » (Entretien 4)

Dina a une histoire migratoire un peu particulière. Ses parents l'ont envoyée au Canada avec ses frères pour compléter leurs études secondaires, collégiales et universitaires. Malgré la souffrance qu'a générée la séparation de la jeune fille d'avec ses parents, son placement dans une famille d'accueil québécoise l'a beaucoup aidée à s'intégrer. Elle parle de son immersion en milieu québécois et de son acceptation par les natifs québécois, à l'école secondaire.

« Moi, je suis ouverte à tout. À la fin de mon sec 3, je suis allée à Varennes, dans une banlieue. J'ai fait mon sec 3, 4, 5 et le début de mon cégep là-bas, donc, j'étais la seule noire dans l'école. Des fois, je me confondais aux groupes. Vu que mes parents sont pas ici, ils sont en Guinée, j'étais dans une famille d'accueil une famille québécoise, donc, j'allais à l'école parmi les Québécois, je revenais à la maison. Je ne venais pas souvent à Montréal, j'étais vraiment là-dedans et tout. Ils m'accueillaient bien peut-être parce que y en avait qui n'avaient jamais vu ça à part à la télé, donc, c'était bien. » (Entretien 11)

Chez Caroline, le rapport à l'autre est différent de celui des autres sujets. La jeune fille ne recherche plus la compagnie des jeunes d'origine algérienne ou maghrébine car elle rejette les comportements intolérants, voire racistes, qui les caractérisent parfois. La jeune fille a beaucoup d'amis d'origine noire-africaine et haïtienne, ce qui ne semble pas plaire à ses compatriotes. Par ailleurs, elle n'apprécie pas la fréquentation des Québécois qui ne partagent pas les mêmes valeurs qu'elle. Elle rapporte au sujet des Arabes en général :

« Disons que je ne fréquente pas beaucoup les Algériens ou les Maghrébins, bon, les Arabes. Je ne partage pas trop leur manière de penser, ce qui m'amène à me retirer. Je trouve leur esprit assez étroit. Ils jugent beaucoup d'après moi, sans connaître. C'est vraiment, euh, ils parlent sans trop savoir ce qu'ils disent. Eux non plus, ils n'acceptent pas la différence. On parle des Québécois, mais les immigrants sont autant, bon, pas racistes, mais autant intolérants envers les autres. » (Entretien 9)

Et de dire à propos des autres ethnies :

« Moi personnellement, je suis pour le multiculturalisme j'adore les gens de différents pays, moi ça me dérange pas tant que tu viens pas me manquer de respect ou me heurter. Et c'est peut-être pour cela que les Arabes, parce que le fait de fréquenter des noirs, ils se disent, mon Dieu, qu'est-ce qu'elle fait elle? » (Entretien 9)

Quant à ses relations avec les Québécois « de souche » :

« J'en connais, c'est vraiment des connaissances de classe, mais j'ai pas vraiment d'amis québécois de souche. Oui, leur différence, elle est intéressante, mais je la trouve un peu exagérée. Donc, moi, ça ne me convient pas, je ne peux pas me tenir avec un groupe de Québécois. Ils ont peut-être une pensée d'après moi un petit peu exagérée. Ça ne me convient pas, je ne peux pas renier non plus ce que je suis. » (Entretien 9)

Samir passe peu de temps au collège en dehors des cours car il travaille à plein temps. L'un de ses deux meilleurs amis, plus âgé que lui, l'aide à gérer ses relations difficiles avec ses parents. Ce sont l'expérience et la maturité de son ami haïtien que l'étudiant apprécie le plus et leur différence religieuse ne semble pas être un obstacle à leur amitié.

« Ben, mon meilleur ami, j'ai deux meilleurs amis, le premier il est somalien, musulman et l'autre que je considère comme un grand frère aussi, parce que c'est un collègue de travail, une personne à qui je peux me confier, c'est un Haïtien qui est assez mature, qui a trente-deux ans. J'aime discuter avec lui puis, il me donne des conseils parce qu'il sait que mes parents sont moins ouverts, parce que ses parents, ils étaient aussi assez sévères mais pas comme mes parents. Ça fait qu'il essaie de m'aider dans la manière de parler avec mes parents. » (Entretien 12)

## **Rapport des parents à l'altérité**

La typologie que nous avons dressée plus haut concernant le rapport des sujets musulmans à l'altérité ne correspond pas à celle de leurs parents. Les interviewés rapportent que les situations où leurs parents sont en contact avec des natifs québécois sont exclusivement professionnelles. Il est peu fréquent que ces relations de travail deviennent amicales. En général, les parents immigrants ont pour amis des couples issus du même pays d'origine et ayant vécu le même processus migratoire. Quatorze sujets affirment que leurs parents ont beaucoup plus d'affinités avec des natifs de leur pays d'origine. Les parents tunisiens, marocains et algériens élargissent parfois leur cercle d'amis en fréquentant des ressortissants des pays maghrébins voisins ou moyen-orientaux (Liban, Égypte, Syrie...). Parmi les quatorze couples, cinq fréquentent des Québécois rencontrés sur leur lieu de travail et devenus amis de la famille. Par ailleurs, les parents de cinq sujets côtoient indifféremment des amis d'origines diverses, y compris des Québécois. Cependant, la majorité des amis de ces familles demeurent des natifs du pays d'origine et ce sont les amis québécois qui s'intègrent aux groupes d'immigrants musulmans et rarement l'inverse. Enfin, rappelons que les parents de Dina n'ont jamais vécu au Canada.

Neuf sujets de l'enquête déclarent que leurs parents ont des amis exclusivement originaires de leurs pays natal. Même si certains d'entre eux fréquentent des Québécois ou des immigrants d'autres origines, ce ne sont que de vagues connaissances.

Momo explique comment ses parents se sentent plus à l'aise dans la communauté bengalie. Il faut noter qu'ils ne maîtrisent ni le français, ni l'anglais et que leur capital scolaire (fin secondaire pour le père et primaire pour la mère) est assez faible par rapport aux autres parents. De plus, la mère est femme au foyer et a peu d'occasions de rencontrer des natifs québécois ou des immigrants d'autres pays.

« Il faut comprendre une chose, c'est que n'importe quelle personne, elle vit avec une seule mentalité. Nous, on est une génération où on commence à être plus ouverts, on a vécu ici. Mes parents n'ont pas eu leur jeunesse ici, parce que dès la jeunesse, on apprend certaines choses et quand on est vieux, c'est difficile de changer, de s'adapter facilement. Donc, eux, ils vont aller plus vers les personnes de leur origine parce qu'ils se sentent plus, plus confiants. Ils ont la même culture... » (Entretien 18)

Nadia, d'origine algérienne, rapporte que ses parents ont une préférence pour les Maghrébins d'origine même s'ils côtoient de loin d'autres musulmans et des Québécois.

« Ils sont plus proches des Maghrébins mais il leur arrive de fréquenter des Québécois, Iraniens, Turcs, n'importe quoi, mais, ce ne sont que des connaissances, puis, ils ont plus d'affinités avec les Maghrébins. » (Entretien 7)

Les parents de Mercimek et de Bintou, immigrants turcs, sont eux aussi le plus souvent entourés de leurs amis turcs. Mercimek l'explique par le fait que son père, arrivé au Canada quatre ans avant sa famille, a vécu en colocation avec des immigrants turcs et a continué à les fréquenter.

« Mon père est venu ici en 1986, si je ne me trompe pas. Ils sont venus pour mieux vivre, pour nous les enfants, nos études. Puis, en plus il était comme tanné aussi de la Turquie, à cause qu'il a eu plein de problèmes. Mes parents ont des amis surtout turcs. On est presque tous venus en même temps. En premier, c'est des messieurs turcs qui sont venus et ils vivaient tous ensemble et chacun a fait venir sa famille. » (Entretien 14)

Même s'ils apprécient plus la compagnie de leurs compatriotes, les parents de Johanna, de Richard, de Sabrina, de Rima et de Mao, ont des collègues québécois qu'ils fréquentent parfois en dehors du travail.

Les parents de Sabrina qui étaient chirurgiens dentistes au Maroc ont dû reprendre leurs études au collège au Canada. La fréquentation du cégep leur permet d'être en contact avec des immigrants dans la même situation professionnelle qu'eux ainsi qu'avec des Québécois beaucoup plus jeunes en général. Sinon, ils ne côtoient que leurs amis marocains.

Il en est de même pour le père de Richard informaticien qui, lui, élargit son cercle d'amis musulmans, mais ne communique avec des Québécois que sur le lieu de travail. Le jeune homme relate :

« Les amis de mon père, ils sont plutôt arabes, la plupart sont musulmans. Oui, plutôt une majorité de Marocains, mais aussi d'autres musulmans, du Moyen-Orient, des Africains, surtout pour mon père. Les seuls québécois, c'est des copains de travail. » (Entretien 15)

Johanna suppose que si ses parents connaissent des personnes de différentes origines, c'est grâce à leur métier :

« Mes parents ont un peu de tout comme fréquentation, mais j'imagine que c'est le travail aussi. Mais quand c'est le temps de sortir, ils vont sortir avec des gens de leur culture, avec des Algériens. Par leur travail, mes parents fréquentent beaucoup d'autres cultures. » (Entretien 20)

Karima vit avec sa mère et ses deux frères à Montréal. Le père, entrepreneur de profession, est resté au Maroc mais rend visite à sa famille régulièrement. Les parents ont fait ce choix de vie pour que leurs enfants aient la chance d'intégrer un système éducatif plus performant et de bénéficier d'un avenir professionnel plus prometteur. Sa mère, universitaire, a dû perfectionner son français et a, par le biais de cette formation, rencontré des immigrants devenus ses amis. Mais elle privilégie ses liens d'amitié avec les Marocains.

« Oui, ma mère, c'est plus des amis maghrébins mais elle connaît aussi d'autres nationalités. Au début, elle est allée dans une école pour mieux parler français. Elle parle français mais c'est juste qu'elle avait des problèmes avec l'écriture et elle s'est fait des amis avec d'autres nationalités que maghrébine mais la plupart sont Maghrébins. Elle préfère être avec des Maghrébins en général (...) Des Québécois, elle en connaît mais pas beaucoup. » (Entretien 3)

Il semblerait en revanche que le père soit plus ouvert à la diversité bien qu'il ne vive pas au Canada.

« ... Alors que mon père, c'est plus diversifié, plusieurs nationalités, même des Québécois. Des fois, quand il vient ici, parce qu'il connaît un ami à lui québécois, ils font toujours une soirée à parler de politique, de tout. Ils sont trois, mon père, un Québécois et l'autre c'est un Roumain, vous voyez, c'est un peu diversifié. » (Entretien 3)

Les parents de Mao ont vécu quelques temps en France avant d'immigrer au Canada. Leur cercle d'amis est assez diversifié :

« Ben, ils se mélangent bien. Ils ont des amis québécois puis français. Ils sont pas vraiment trop chose, comment dire, ils sont ouverts à tout. Il y a souvent des Marocains et des Québécois invités à la maison, des Québécois ouverts qui aiment fréquenter les Arabes ». (Entretien 2)

Le père de Sofia, journaliste à Radio Canada, s'est lié d'amitié avec des collègues québécois bien acceptés dans le cercle d'amis du couple algéro-marocain.

« Mon père travaille comme journaliste à Radio-Canada. Il a beaucoup d'amis québécois. Mais même si mes parents fréquentent beaucoup de

couples immigrants musulmans algériens et marocains, certains Québécois amis de mon père sont devenus des amis de la famille et sont bien appréciés par les amis maghrébins de mes parents. » (Entretien 19)

Le père d'Alia, contrairement à sa mère, n'a pas uniquement des amis tunisiens :

« Ma mère, comme c'est une mère au foyer, elle fréquente moins de personnes que mon père. Mais elle a quand même des amis, mais ses amis les plus proches, c'est des Tunisiens. Mon père, lui, en plus de ses amis tunisiens, il a des amis de partout. Il va ramener un ami, lui, ça va être un Québécois, lui, ça va être un Latino, ou un Haïtien. » (Entretien 5)

Enfin, la mère de Julie, divorcée et ayant quitté le Maroc avec sa fille, fréquente régulièrement un groupe de trois amies, québécoise, algérienne et marocaine.

Nous pouvons déduire, à la lumière de ces cinq cas, que ce sont les Québécois qui sont chaque fois accueillis dans le groupe d'immigrants contrairement au processus type d'intégration des groupes minoritaires au groupe majoritaire.

Nous verrons plus en détail comment ce rapport minoritaire/ majoritaire est perçu par les sujets de l'enquête dans le sous-chapitre réservé aux représentations que se font les Québécois des minorités musulmanes du Québec.

## **Projet de retour de la famille dans le pays d'origine**

Seize participants déclarent que leurs parents ont décidé d'immigrer au Canada pour des raisons économiques et pour assurer l'avenir professionnel de leurs enfants. Trois familles ont quitté leur pays d'origine pour des raisons politiques mais nous ne pouvons affirmer que le statut de réfugié politique ait été demandé dans tous les cas. Enfin, une étudiante explique que sa mère est partie du Maroc à cause de sa situation de femme divorcée difficile à vivre dans une société arabo-musulmane.

Le retour définitif de la famille dans le pays d'origine est un objet de discussion souvent abordé par les sujets et leurs parents. Les avis respectifs ne sont pas toujours partagés. Cependant, une minorité d'étudiants adhère au projet de retour des parents dans le pays d'origine.

Sur les vingt étudiants, onze comptent finir leur vie au Québec, trois souhaitent vivre dans leur pays d'origine ou dans une société musulmane, une habiterait un pays d'Europe pour se rapprocher de son pays natal et cinq restent indécis quant à leur projet de retour ou d'installation définitive au Québec.

Parmi les parents des vingt sujets de l'enquête, dix couples espèrent finir leurs jours dans leur pays natal, huit autres et la mère de Julie se sentent assez bien au Québec pour y rester définitivement et les parents de Dina sont restés en Guinée Conakry.

Seuls deux étudiants sont d'accord avec l'idée de retour de leurs parents. Il s'agit de Richard et Ghozala, tous deux d'origine marocaine. Les deux Québécois musulmans ont vécu des situations de conflits liées à leur origine « arabo-musulmane » qui peuvent les avoir influencés dans leur choix. En effet, Ghozala est rappelée à l'ordre par sa directrice lorsqu'elle s'exprime en arabe au lendemain des attentats du 11 septembre. Richard, lui, est victime de propos racistes dans un autobus et à l'école.

Ghozala rapporte :

« Oui, mes parents, ils vont rentrer au Maroc. Ils me le disent carrément, ils sont venus ici pour nos études. Ils comptent finir leur vie là-bas (...) Oui, je compte y retourner aussi, après mes études, je les finis et je vais rentrer. J'irai, sans aucune hésitation. C'est pas que j'aime pas ici, et tout, mais je veux dire, ça y est, j'ai grandi ici, je connais tout ici, mais y a mon pays aussi qui me manque, puis y a comme une partie de moi, une partie du casse-tête qui n'est pas finie. Je voudrais partir là-bas, connaître la culture parce que, oui, je suis marocaine et tout, j'ai ma culture et tout, mais je voudrais vivre à cent pour cent parce que j'ai grandi ici, puis de temps en temps je rentre au Maroc pour les vacances. Je sens qu'il me manque quelque chose. Y a un truc que je ne connais pas que je voudrais connaître. » (Entretien 8)

Les parents de Richard n'attendent pas leur retraite pour retourner au Maroc contrairement à la majorité des parents souhaitant rentrer dans leur pays natal. L'étudiant suivra ses parents à la condition d'avoir une proposition professionnelle intéressante au Maroc.

« Oui, mon père, il compte rentrer. Il attend juste que je finisse mon cégep et que ma sœur y rentre et après ça, il va retourner au Maroc avec mes petits frères. Après mes études peut-être. Oui, pour le climat, la famille... Si j'ai une bonne situation et si j'ai le choix, je choisirais de vivre au Maroc. Et puis, comme je viendrais au Québec aussi. » (Entretien 15)

Bintou d'origine turque, connaît mal la Turquie. La religion joue un rôle très important dans la vie du jeune homme. Malgré le désir de ses parents de rester au Canada, il espère un jour pouvoir s'établir en Turquie ou même dans une autre société musulmane.

« J'aimerais vivre dans mon pays après mes études, peut-être travailler là-bas. Ça ne me dérangerait pas de vivre dans une autre société musulmane. Non, ils resteront ici. C'est sûr qu'ils pensent des fois à rentrer en Turquie, mais ils n'ont pas le choix. Ils vivent le mieux qu'ils peuvent ici. On est rentré une fois en Turquie, en 1998, quand j'avais 11 ans. Cet été, j'espère y aller et en profiter, pour voir la famille et voyager. » (Entretien 6)



Nadia est consciente de la difficulté de trouver un travail en Algérie. Pourtant son pays lui manque et elle envisage une solution intermédiaire pour à la fois se rapprocher de son pays natal et continuer à vivre dans une société occidentale. Les parents de la jeune fille ont quitté l'Algérie pour des raisons économiques et Nadia adopte la même stratégie qu'eux en émettant des réserves quant à son retour définitif dans le pays d'origine.

« Juste finir mes études, aller m'établir en Europe, pas loin du pays comme ça. Le fait d'être loin...M'établir définitivement en Algérie, c'est vraiment quelque chose de sérieux que j'envisage pas pour l'instant, mais non, je compte bien... Je veux faire un genre de moitié de l'année dans un pays d'Europe et la moitié de l'année en Algérie. Ce serait bien (rires) Je me sens plus travailler au Canada, mais en Europe aussi, ça ne me gênerait pas. En Algérie, il faudrait que ce soit bien payé (...) Oui, ils veulent repartir mais, dans longtemps, quand on aura terminé nos études. Peut-être qu'ils iront finir comme on dit leur vieillesse là-bas. » (Entretien 7)

Quatre étudiants sur cinq, indécis quant à leur installation définitive au Canada, ont des parents qui envisagent de rentrer dans leur pays d'origine pour leur retraite. C'est le cas de trois jeunes filles.

Alia, d'origine tunisienne, connaît bien son pays natal. Elle y retourne en vacances mais hésite à s'y établir définitivement car les conditions de vie ne sont pas les mêmes qu'au Québec.

« Je ne sais pas. Mon pays, je n'y ai pas vécu. Moi, j'ai vécu au Québec. La vie dans mon pays, c'était en vacances. J'adore mon pays, ce qui fait que peut-être que je dirais pas, je vais retourner dans mon pays, mais, je prendrai mes affaires et j'irai peut-être un an, un an et demi, j'essayerai. Parce que j'avoue qu'il y a une différence, une petite différence entre les deux. Ce serait vraiment pour essayer (...) Ben déjà, mes parents... Oui, oui, c'est sûr qu'ils ont envie de retourner. Dès qu'ils sont arrivés, dès le début, ils avaient envie de retourner. Mais après ça, ils étaient installés ici, puis nous on avait l'école et tout, c'est un peu plus difficile. Mais pour eux, une fois qu'ils seront retraités, c'est sûr... » (Entretien 5)

Johanna est partagée entre rester au Canada et aller vivre un jour en Algérie. La famille est importante pour elle, mais elle sait qu'elle aura un meilleur niveau de vie au Québec où elle est née.

« Mes parents, eux ont envie de rentrer en Algérie pour leur retraite. Moi, oui et non, ça m'intéresse, mais je sais que je vivrai pas aussi bien que je vis ici, je sais que je pourrais pas faire des trucs que je fais ici, mais, en même temps, la famille c'est tellement important pour moi que je me dis, il faut faire des sacrifices des fois. Mais je ne sais pas, honnêtement, je n'en ai aucune idée... J'aimerais bien rentrer pour essayer d'y vivre... » (Entretien 20)

Le cas de Rima et de ses parents est un peu particulier car, Libanais d'origine, tous désirent ardemment rentrer à condition que la Guerre cesse au Liban ou du moins que le climat y soit un peu plus sécuritaire. La jeune femme arrivée au Québec à l'âge de deux ans connaît mal son pays natal. Elle se sent tiraillée entre les deux pays, ne sait pas vraiment auquel elle appartient le plus. Elle raconte :

« Ben, ils aimeraient ça, retourner, parce que ils ont ce sentiment d'être détachés de leur pays. Mon père, il aimerait ça aller là-bas. Mais, je dirais, c'est vraiment si la situation se rétablit (...) (Être) Québécoise. C'est ma terre d'accueil (rires). Franchement, des fois je me dis, j'aimerais ça retourner au Liban. Parce que je connais même pas mon pays. J'ai honte de vous dire que je connais même pas mon pays. Je dirais, le Québec, des fois je me dis, peut être que je vais rester, parce qu'à la fin, je me considère plus québécoise que libanaise. Puis quand je vais au Liban, on me dit, oh, check la Canadienne Puis ici, comme j'ai un pied ici, puis un pied là-bas, puis ici, on me dit, oh, check la Libanaise, tu comprends? En fait, il y a aucun pays qui me dit, tu fais partie de moi. » (Entretien 1)

Nous reviendrons sur cette situation identitaire de l'« entre-deux » dans le sous-chapitre réservé au sentiment d'appartenance au Québec, au Canada et au pays d'origine.

Parmi les onze sujets qui envisagent de faire leur vie au Québec ou plus largement au Canada, six ont le même projet que leurs parents, quatre déclarent que, contrairement à eux, leurs parents sont prêts à retourner dans leur pays d'origine pour leur retraite et une étudiante, Dina, est séparée de ses parents, restés en Guinée, depuis sept ans.

Julie, enfant unique, explique que sa mère ne compte pas rentrer au Maroc parce sa situation de femme divorcée est difficile à vivre dans une société arabo-musulmane.

« Ma mère, elle veut rester ici, elle ne veut pas retourner là-bas. Une femme divorcée, oui... Parce que tu sais là-bas, les préjugés... C'est sûr que maintenant, à ce qu'il paraît, c'est devenu la mode le divorce, mais même sans ça, elle se sent mieux ici. Elle a une sœur ici, j'ai des cousins. » (Entretien 16)

La jeune fille se résigne à vivre au Canada. Elle considère que la vie ici est meilleure que là-bas, même si ça manque un peu de chaleur humaine parfois.

Malgré des moments de lassitude et de nostalgie, les parents algéro-marocains de Sofia, bien intégrés socialement, ne souhaitent pas rentrer définitivement dans leur pays. Ils se contentent de visiter leurs familles respectives en France, au Maroc et en Algérie.

« Mon père est Algérien de Kabylie, il est de Tikzirt, il voulait construire une maison pour finir ses jours, mais beaucoup de choses ont changé depuis le temps. Mais je sais que quand ils sont énervés, ils ont en marre, ils disent, *moi si je pouvais je repartirais chez moi*. Mais ils n'ont plus leurs parents, les deux. Ils ont des frères et sœurs, ma mère beaucoup de sa famille est en France, mon père aussi. Au Maroc et en Algérie, il reste

quand même des gens et ils y vont régulièrement. Je pense qu'ils se sentent assez bien ici pour rester. » (Entretien 19)

Momo, d'origine bengalie, habite avec sa famille au Québec depuis quinze ans. Il apprécie cette société où la liberté d'expression est respectée. Il n'est pas question d'un retour définitif au Bangladesh, ni pour lui, ni pour sa famille.

« Non, jamais. Ils sont là, ils sont bien. Ils ne sont pas venus pour faire une visite et partir. Ils veulent rester là. Et moi aussi, c'est ici mon pays (...) J'ai rien contre mon pays d'origine, mais quand quelqu'un, il grandit ici, c'est ça son environnement. » (Entretien 18)

Larose, née à Montréal, aide ses parents à financer l'achat d'un logement au Maroc. Rentrer au Maroc est le choix de ses parents. Elle pense qu'elle aurait du mal à vivre dans une société culturellement différente de celle où elle a grandi. Elle raconte :

« Nous tous, on est tous nés ici et on a grandi ici et ça fait longtemps qu'on n'est pas parti au Maroc. Mon père, lui, il y allait à chaque année à cause de la maison qu'on construisait, mais nous on restait ici. Et euh, c'est sûr le Maroc est beau et tout ça, je ne peux pas le nier ça. Je paie pour voir le Maroc parce que je n'aime pas nier mes origines. Et euh, c'est juste le monde. Comment ils se comportent, je veux dire, allo! C'est un choc socioculturel, politique. L'histoire, non, l'histoire c'est très beau, l'histoire arabe, tout ça, c'est très joli. Mais ça a été un choc (rires) (...) Mes parents préparent gentiment leur retraite pour y retourner. » (Entretien 10)

Dans la famille de Karima, les avis sont partagés. Les plus âgés n'arrivent pas à s'adapter à la société québécoise alors que les plus jeunes y sont bien intégrés.

« ... Pour moi, c'est plus le Canada, je vivrai là. Ben à vrai dire dans notre famille, c'est moitié, moitié. Mes parents et mon grand frère aimeraient bien retourner. Lui, il n'a pas été capable de s'habituer. Alors que moi et mon petit frère... Ben mon père, il n'est pas à cent pour cent ici au Canada, parce que lui son travail, c'est là-bas. Il fait la navette, il vient, il reste ici 5 mois, il repart pour 4 mois. Envisager de revenir au Maroc, un jour, sûrement. Mes parents ont envie. » (Entretien 3)

Polat a vécu en Iran et en Turquie. Alors que sa mère et lui souhaitent rester au Québec, le père aimerait rentrer en Turquie.

« Mes parents se sentent bien ici. Ma mère ne veut vraiment pas rentrer en Iran. Mon père il voudrait bien rentrer en Turquie, quand il sera vieux parce qu'il fait chaud là-bas (...) Du moment où je me sens bien dans un pays, alors c'est ça mon pays. » (Entretien 17)

## 2.2 Identité et citoyenneté

### Rapport à la religion et à la tradition

Le ramadan et la prière, préceptes traditionnels dans la famille musulmane font partie de l'éducation religieuse transmise par les parents à leurs enfants. En effet, l'observance de ces deux piliers par une grande majorité des membres des communautés musulmanes du Québec est un moyen de renforcer leur identité puisque, dans leur société d'origine, la religion est une composante quasi présente dans le quotidien.

Rappelons que parmi les vingt sujets de l'enquête, seuls deux étudiants ne pratiquent aucun des piliers de l'islam. De ce fait, leur rapport à la religion musulmane se limite à un respect des valeurs et des principes découlant moins de la religion elle-même que des traditions ancestrales transmises d'une génération à l'autre dans les différentes sociétés musulmanes.

Sofia met très bien en évidence le lien étroit existant entre la religion et les traditions dans les familles provenant du monde musulman. Même si elle n'est ni croyante, ni pratiquante, l'islamité, à laquelle elle n'adhère pas, la renvoie à son arabité dont elle est fière.

« Ce serait jamais de dire que je suis fière d'être musulmane. Être musulmane, si on l'est obligatoirement à la naissance, ça serait juste rattaché au fait que je suis arabe et c'est tout. C'est plus une fierté d'appartenir à mon pays d'origine, pas à la religion. » (Entretien 19)

Polat, qui n'a reçu aucune éducation religieuse au sein de sa famille, ne se sent pas concerné par la religion musulmane. Même s'il préfère la compagnie des musulmans parce qu'il partage les mêmes valeurs qu'eux en général, il juge assez durement les personnes qui font du prosélytisme surtout auprès des enfants auxquels ils ne laissent pas le choix.

« La religion c'est ni le rôle de l'école ni celui des parents. Sinon les parents, ils imposent. Moi je trouve ça fasciste, dès qu'un enfant il naît, on le circonçoit ou on le bénit. On devrait attendre que la personne arrive à l'âge de 18 ans et elle choisit ce qu'elle veut. Et pendant qu'il grandit, l'enfant peut lire et voit de quoi il est plus proche. Ou il fait comme moi, il s'en fout. » (Entretien 17)

Pour les dix-huit étudiants croyants et pratiquants, la religion décrite comme « un ensemble de règles à suivre » est une composante importante dans leur vie de jeunes musulmans. Nadia rapporte :

« Pourquoi c'est important? Parce que, en fait, pour moi la religion c'est comme, pas un chemin à suivre, mais ça m'aide à vivre ma vie. Je ne me pose pas de questions, je sais où je vais, je compte sur ma foi, sur le bon Dieu. Ça m'aide à avancer, surtout dans mes études. » (Entretien 7)

Pour Ghozala, le « bon » musulman doit respecter un mode de vie basé sur des règles strictes sans pour autant tomber dans l'extrême. L'on peut constater à travers son témoignage combien sa vie est rythmée et organisée par la religion au point de faire partie intégrante de son identité.

« Ben, c'est un devoir. C'est un devoir de l'être. Je ne vois pas ça comme une obligation, je suis musulmane, j'applique les règles. Partout y a des règles à respecter, alors je respecte les règles de ma religion, tout simplement. Puis, il ne faut pas voir ça comme une manière extrémiste comme certains. C'est pas compliqué, c'est comme les chrétiens (...) Ben la religion, c'est le chemin à suivre, c'est mon point de repère dans la vie, oui, oui. Je me dis que chaque personne devrait avoir un point de repère. Moi, je me réfère à la religion aussi, c'est mon identité, bon, je suis musulmane, c'est mon identité. » (Entretien 8)

D'autres étudiants (Jean, Larose, Samir, Richard...) déclarent également que la religion joue un rôle important dans leur construction identitaire. Le sentiment de fierté est récurrent lorsqu'ils font allusion à leur statut de musulmans au Québec.

Dina se remémore les moments difficiles vécus au secondaire au lendemain des attentats du 11 septembre. Pour éviter le jugement de ses camarades québécois, elle se gardait de révéler sa confession.

« Des fois quand les profs parlaient de ça, après ça [ les attentats du 11 septembre], quelque temps plus tard, quand on parlait des religions, je ressentais, pas une gêne mais je ne voulais pas tout de suite dire que j'étais musulmane. J'évitais de parler de ça, peut-être par instinct pour qu'on évite de me poser plein de questions par rapport à ça. J'évitais de mentionner ça. » (Entretien 11)

Aujourd'hui, elle assume totalement son islamité :

« Ben moi, en ce moment, c'est la fierté, c'est rien d'autre. J'ai plus aucun problème par rapport à ça. C'est vraiment de la fierté, c'est ma religion, je l'assume... » (Entretien 11)

Certains trouvent parfois difficile de pratiquer l'islam dans une société occidentale comme le Québec d'autant que la religion a quasiment disparu de la sphère publique. En revanche, la plupart des sujets s'accordent à dire que la pratique religieuse doit se restreindre à la sphère privée. C'est, entre autres, l'avis de Johanna.

« La religion, c'est ce à quoi je crois. J'ai la foi, je crois en Dieu, je me sens musulmane, mais ici, c'est plus difficile de pratiquer. Moi, je me suis toujours dit que la religion, tu la pratiques chez toi, tu la pratiques pas à l'extérieur. T'es musulman pour toi, t'es pas musulman pour les autres. T'as pas besoin que tout le monde le sache. » (Entretien 20)

Caroline exprime également la difficulté de pratiquer la religion musulmane au Québec. Mais ce qui est plus important pour elle, c'est d'évoquer la condition féminine et l'égalité

des sexes dans les sociétés musulmanes. Être musulmane pour elle, c'est rejeter l'assujettissement de la femme et son statut d'éternelle mineure.

« Premièrement, je suis croyante, pratiquante, bon, à un certain point parce que je trouve ça un petit peu difficile de pratiquer ici. Mais je trouve que c'est un guide (...) Pour moi, c'est une ligne à suivre sans être extrémiste, sans dénigrer l'un ou l'autre sexe. Et c'est vraiment juste une conduite. Ça t'aide à avoir un but, savoir où tu vas (...) Euh, être musulmane, euh, bon... Pour moi, c'est être une femme libre pour commencer. Je ne veux pas avoir un homme, comme la plupart disent, un père, après un mari et ainsi de suite, un homme qui me dirige. Je suis capable, je suis une femme, j'ai une tête, je peux penser... » (Entretien 9)

Pour Rima et Karima, porter le hijâb dans la société québécoise où règne un mode de vie occidental leur a permis à la fois de se singulariser par rapport à la majorité des musulmans du Québec et d'enrichir leur cheminement spirituel et intellectuel. Karima explique comment elle s'est encore plus « rapprochée de sa religion » en vivant au Canada.

« Euh, si j'ai décidé à un moment donné de mettre le voile ici, c'est parce qu'au Maroc, ils sont tous pareils, tu vois? Ils font la même chose. Au Maroc, quand je fais quelque chose pour la religion, c'est parce que tout le monde le fait. Tu sais, ça devient un fait normal. Si je fais le ramadan, c'est parce que c'est le mois de ramadan, puis tout le monde jeûne et c'est comme ça. Alors qu'ici non. Par exemple, pendant le ramadan, tu peux trouver du monde qui mange. C'est à toi de décider ce que tu veux, de suivre ta religion ou de ne pas la suivre. Puis y a aussi les questions des autres, ah, t'es musulmane, ils commencent à me poser des questions. Alors des fois, quand je ne sais pas quoi répondre à la question, je vais aller chercher plus pour savoir. C'est ça qui m'a poussée à regarder plus dans la religion puis à m'en rapprocher. » (Entretien 3)

Rima explique que la prise du hijâb dans une société occidentale est un véritable challenge. Cet acte de « bravoure » aide à forger encore plus son caractère afin de répondre intelligemment aux préjugés et aux stéréotypes qui entourent la femme voilée en Occident.

« Peut être le fait que je vis ici dans ce pays étranger, peut être là il fallait que j'impose plus mon caractère parce qu'à vrai dire, si je l'avais porté au Liban, j'aurais suivi juste le Coran, j'aurais suivi un troupeau. Tout le monde le porte, alors je dois le porter. Le fait d'être venue ici, ça a peut-être un avantage. J'ai dû, j'ai pu peser le pour et le contre entre la société québécoise et la société musulmane. J'avais plus de réflexion, chercher pourquoi est-ce qu'on porte le voile? Au Liban, on le porte à cause des générations. Là-bas, tout le monde sait qu'un foulard c'est normal. Tandis qu'ici, quand tu le portes, dès que la personne va te crier après ou que la personne va te poser une question, faut que tu aies une réponse. Faut pas que tu montres... parce que si tu te mets à pleurer, la personne va dire je ne sais pas quoi, elle était soumise, son père l'a obligée, elle est frappée... Des tas d'affaires, de trucs. » (Entretien 1)

Ce rapport à la religion et à la tradition ancestrale participe à la construction de l'identité du jeune musulman immigrant ou d'origine immigrée. S'accrocher à sa religion et à ses traditions est souvent le moyen de mieux vivre la rupture avec son pays natal à l'âge de l'adolescence et de mieux s'intégrer à la société d'accueil. Dans ce cas, les membres des communautés musulmanes immigrées du Québec arborent et assument le stigmate de « minorisés » dans leur interaction avec les représentants de la norme sociale. L'analyse que font les étudiants de la manière dont l'opinion publique québécoise se représente les musulmans du Québec nous aidera à mieux comprendre le sentiment d'appartenance des sujets de l'enquête au Québec et plus largement au Canada.

## Représentations des musulmans du Québec

Pour mieux comprendre les stratégies et logiques identitaires adoptées par les sujets de l'enquête, nous avons relevé leurs perceptions du degré de tolérance des représentants de la majorité sociale vis-à-vis des musulmans, de la méconnaissance des minorités musulmanes du Québec et de la discrimination et des inégalités dont sont victimes les musulmans du Québec. L'emploi du « nous » et du « ils » dans le discours des sujets est très révélateur du clivage groupes minoritaires musulmans/ groupe majoritaire natif ou européen.

Les sujets d'actualité, nationaux ou internationaux, touchant de près ou de loin l'islam et les musulmans contribuent grandement à la stigmatisation des musulmans du Québec selon la majorité des sujets. Alia passe en revue tous les événements surmédiatisés qui nuisent à la réputation des musulmans du Québec.

« On dirait qu'à chaque fois qu'il y a quelque chose... Bon avant y avait le 11 septembre, la guerre en Irak, la guerre en Afghanistan, les caricatures de Mohamed, les attentats de Madrid, les accommodements raisonnables, y a toujours... À chaque fois qu'il y a quelque chose, le monde, ils te focussent plus. À chaque fois qu'il y a quelque chose, on est encore plus focussé, focussé, puis je pense qu'un jour, on va éclater. » (Entretien 5)

Mao, Caroline et Johanna ont le même discours concernant les affaires d'accommodements raisonnables touchant une minorité de la population musulmane au Québec. Selon eux, les revendications et agissements de cette minorité sont exagérés.

Le jeune homme évoque l'affaire des musulmans qui se sont mis brusquement à faire la prière en groupe dans une cabane à sucre. La médiatisation de ce genre d'incident peut conduire le spectateur à généraliser à tous les musulmans ce comportement provocateur.

« Y a des gens, ils commencent à délirer. Ils font des trucs qu'ils font même pas dans leur pays d'origine, c'est comme les musulmans de la cabane à sucre. D'abord, tu peux attendre le soir pour faire tes prières. En gros, c'est un groupe qui a fait ça pour provoquer. On dirait qu'il y a des gens qui aiment ça. En plus de ça, le pire, c'est que c'est une minorité

et tous les autres vont payer pour eux. La haine va engendrer la haine. C'est comme moi, je suis pas pratiquant, mais j'ai le profil et j'ai le nom quand même. Un Québécois, c'est normal quand il va voir mon nom ou quelque chose, il va penser à ça. Il va peut-être me regarder croche. Puis moi, comme je vais me sentir pas aimé par eux, je... » (Entretien 2)

Le jugement de Johanna sur les attitudes extrêmes de certains musulmans est plus nuancé. Elle trouve anormal d'être choqué par le port du voile mais désapprouve les étudiants qui réclament une salle de prière au sein de leur établissement scolaire.

« Ah, je suis complètement contre [les accommodements raisonnables]. Mais, y a des trucs contre lesquels je suis et d'autres non. C'est comme le voile, je suis pas contre, en quoi ça dérange? T'aimes pas ça, ne regarde pas! C'est comme voir une fille à moitié nue, ça me dérange aussi. Pourquoi on interdirait le voile et pas l'autre? Mais les accommodements raisonnables comme la prière dans les cégeps. Dans mon pays, on n'arrête pas le travail pour faire les prières. Je prends exemple sur ma mère, quand elle rentre à la maison, elle récupère ses prières de la journée. Il faut se dire aussi qu'on habite dans un pays étranger, faut se mettre à leur place. Il faut être logique. » (Entretien 20)

Caroline croit également que certaines revendications ne sont pas tolérables lorsqu'elles émanent d'immigrants qui veulent imposer leur mode de vie originel à une société d'accueil occidentale culturellement différente de la leur. Elle dénonce également le manque de professionnalisme des médias qui devraient traiter avec moins d'importance les agissements xénophobes de certains citoyens québécois.

« Ils ont un peu dépassé les bornes, mais ils n'ont pas tort non plus. Les Québécois n'ont pas tort mais c'est allé un peu trop loin. Ils en parlent mais c'est rendu même plus professionnel. Ils ont vraiment... t'écoutes les nouvelles puis tu vois Hérouxville qui dit, ne lapidez pas vos femmes (rires). On ne lapide pas les femmes, on s'entend (rires). Je trouve qu'ils perdent un peu leur professionnalisme. Ils exagèrent beaucoup, mais il y a aussi des immigrants qui exagèrent de leur côté aussi. Givrer la salle de sport ou demander des salles de prière! On s'entend que t'es venu ici parce que t'étais pas bien où tu étais. Il faut que tu t'intègres et il ne faut pas imposer quelque chose qui ne fait pas partie de la culture du pays qui te reçoit. Donc, je suis pour les accommodements raisonnables mais avec une certaine limite. Je veux dire sans qu'il y ait d'exagération des deux côtés. » (Entretien 9)

Les trois étudiants, ayant une certaine approche des pratiques en islam, dénoncent les attitudes provocatrices de certains groupes musulmans qui ne sont pas d'usage dans les sociétés musulmanes.

Selon une majorité d'étudiants, la méconnaissance de l'islam et des musulmans engendre la peur et les amalgames. Cette appréhension semble s'être exacerbée au lendemain des attentats du 11 septembre. Les sujets situent nettement dans leur discours le début de



l'islamophobie dans la société québécoise en distinguant l'avant de l'après 11 septembre. Du reste, l'amalgame entre musulmans et terroristes est plus fréquent depuis cette date. Johanna le dit clairement :

« Depuis le 11 septembre, y a beaucoup de choses qui ont changé au Québec. Les Québécois n'aiment pas du tout cette religion. Ils voient les musulmans comme des terroristes, on a cette étiquette, d'être des terroristes. Ils nous voient comme des personnes qui viennent ici qui font ce qu'elles veulent, même des choses qu'on fait pas dans nos pays. Je sais qu'ils nous aiment pas. Quand ils parlent avec nous, ils sont très gentils, mais entre eux, ils disent des choses négatives sur nous, les femmes sont soumises, des trucs comme ça... » (Entretien 20)

Dina souligne également l'amalgame entre musulmans et terroristes ainsi que le renforcement des stéréotypes liés à l'islam depuis le 11 septembre.

« Les musulmans se voient pointés du doigt depuis le 11 sept et les gens, justement, sont ignorants face à la religion musulmane et ils pensent que tous les musulmans sont des terroristes. Ils font pas la différence. Pour eux, l'islam est une religion problématique. Plus depuis le 11 sept. Avant ça, peut-être qu'ils ne connaissaient pas vraiment l'islam. Le stéréotype de la femme voilée, une religion vraiment stricte. Depuis le 11 sept sûrement que ça a encore plus renforcé la peur de la religion, une religion dans laquelle tu ne peux rien faire à part prier. C'est fermé surtout aux femmes. » (Entretien 11)

Nadia évoque les résultats du sondage paru dans le journal de Montréal et le vent de panique qu'ils ont suscité dans le milieu maghrébin. Elle explique cette montée du racisme dans la société québécoise par la généralisation à tous les musulmans des stéréotypes négatifs et situe dans le temps les prémisses de la peur liée à l'islam tout comme ses pairs.

« Ben en fait, on se pose des questions parce que, on a toujours vécu ensemble et soudainement, comme, avouer que le Québec est à 45 % ou 59 % raciste. Moi, ça me choque. C'est comme s'ils vivaient avec cette idée mais qu'ils la cachaient dans le fond. Le fait d'en parler, euh, ça a créé beaucoup de turbulences dans notre entourage. Dès le 11 septembre, la religion musulmane est devenue détestable. On est comme les catholiques, comme les juifs, c'est juste qu'on fait plus parler de nous, bon y a des trucs qui se passent sur la terre. Il faut pas généraliser non plus, moi, c'est ça qui m'énerve, quelqu'un qui fait un truc, ils généralisent à tout le monde, mais on n'est pas comme ça. Surtout sur le voile, ils entendent des histoires sur l'Afghanistan et ils croient que c'est généralement de cette façon dont ça se passe. » (Entretien 7)

Polat, Ghozala et Larose relèvent les deux images qui déprécient le plus l'islam, à savoir la condition féminine et la violence liée à cette religion. Polat déplore le manque d'intérêt des Canadiens pour l'islam et leur propension à accrédiéter tout ce qui est diffusé par les médias.

« Les Canadiens sont faibles en géo, d'abord. Un jour, j'ai dit à un Canadien que je venais de Turquie, il m'a dit, c'est où en Amérique du Sud? Les Canadiens ne savent pas grand-chose des musulmans. Ils font déjà le lien direct avec les Arabes. Ce qu'ils savent de l'islam, c'est ce qu'ils voient à la télé, ils pensent aux Arabes ou aux Talibans. Ils sont méchants, violents, dans tous les cas. » (Entretien 17)

Ghozala reconnaît l'assujettissement de la femme dans certaines sociétés musulmanes mais refuse la généralisation.

« La première image qu'ils ont en tête, c'est que l'homme domine la femme. Moi sincèrement, quand je rencontre des Québécois, ils me disent, est-ce que ta mère porte le foulard, comme si c'était vraiment une obligation et si elle le portait pas ce serait une femme pas respectée dans la communauté? Je leur explique que non, on est libre de le porter ou pas. C'est pas l'homme qui domine. Chez nous les musulmans, on dit que le paradis se trouve justement sous les pieds de la femme puis que la femme et la femme peut avoir tous les droits qu'elle veut. Oui, y a toujours des extrémistes dans les religions, mais faut faire une différence. Faut pas avaler tout ce que les médias nous disent. » (Entretien 8)

Larose reprend les deux images les plus répandues de l'islam dans l'inconscient collectif qui, nous l'avons vu, font souvent l'objet de débats en classe.

« L'islam a été forcé, propagé par l'épée. Quand ils voient l'épée, au mon Dieu, c'est comme une justice vraiment féroce, vous voyez ce que je veux dire? Et aussi, c'est de la soumission, c'est des hommes qui sont très... vraiment présentés méchamment, ils battent leurs femmes, je ne sais pas. Vraiment là, c'est des images vraiment absolues qu'on fait là (rires) et complètement fausses. Peut-être que c'est un dénigrement. » (Entretien 10)

Certains étudiants comprennent l'appréhension des Québécois envers la religion musulmane et les musulmans et tentent de l'expliquer.

Alia et Rima, toutes deux voilées, se sentent de plus en plus stigmatisées dans la société québécoise en raison de l'actualité sur l'islam et les musulmans. Alia rapporte :

« Oui, tu te sens un peu plus regardée, surtout avec les gros débats qui se font maintenant avec les accommodements raisonnables. Ah, elle est musulmane, elle est voilée et tout. Mais on dirait qu'à chaque fois, on est plus... ils portent plus un petit œil sur nous, oui. » (Entretien 5)

Relatant une situation vécue sur le lieu de son travail, la jeune femme dénonce les préjugés des Québécois concernant la femme voilée, qui selon eux, ne peut qu'être soumise et inculc.

« Moi, je dirais qu'ils n'ont pas une très bonne vision de nous parce que, bon, moi je vais à l'école et je travaille aussi, à temps partiel. Plusieurs fois, c'est surtout les Québécois, ce qui est très malheureux, ils vont venir à ma caisse, ils vont voir comment je parle bien le français et dire :

*ah, tu parles le français? Eh, tu parles bien! Et qu'est ce que tu fais? Tu vas à l'école! Pour eux, dans leur tête... ils restent vraiment étonnés, ils en croient pas leurs yeux. Puis, mon cellulaire a sonné, puis j'ai sorti mon cellulaire, et puis : vous avez un cellulaire! Vraiment le monde, ils croient qu'on vit sur une autre planète, qu'on est des extraterrestres, les musulmanes, les voilées surtout, je pense... » (Entretien 5)*

Cependant, Alia impute aux médias les fausses informations sur l'islam.

« Puis, aussi dans les médias, qu'est-ce qu'ils montrent, c'est peut-être à cause de ça que le monde, ils ont des préjugés sur l'islam. Ils pensent que l'islam, c'est toujours tout ce qui est pas bon, ils pensent qu'il y a aucun bon côté à l'islam. » (Entretien 5).

Rima subit également les regards méprisants portés sur son hijâb mais elle se garde d'en accuser toute la population. Elle rend elle aussi responsables les médias de générer de la méfiance vis-à-vis des musulmans et de leur religion.

« Le monde dans l'autobus, ils me regardaient, je sais pas quoi, comme si j'étais une bombe qui allait exploser. Ils pensent que les femmes sont frappées, que les femmes sont soumises... Avec la guerre en Afghanistan, en Irak, avec tout ça, ça a juste accumulé les affaires. Puis là avec le Liban, le hizbollah, etc., c'est vraiment le verre qui a débordé, qui est en train d'exploser. Mais on peut pas faire une généralité et puis dire que toutes les personnes âgées sont comme ça ou que tous les Québécois sont comme ça (...) Et puis tout le monde en parle, oh, regarde ce qu'elle a dit à la télé, y a une journaliste qui a dit ça. Ça veut pas dire, parce qu'ils sont à la télé qu'ils savent tout. » (Entretien 1)

Le discours des étudiants sur les représentations de la majorité québécoise au sujet des musulmans du Québec est marqué par le jeu du « nous » et du « ils ». Le « nous » désigne indistinctement tous les musulmans parmi lesquels les sujets s'incluent en général, bien qu'ils perçoivent mal l'amalgame fait entre « musulmans » et « terroristes ». Évidemment, les jeunes femmes voilées sont encore plus stigmatisées du fait de l'affichage de leur islamité. Le « ils » fait référence aux représentants de la majorité, de la normativité sociale, qui, influencés par l'image négative de l'islam sans cesse diffusée par les médias, craignent et rejettent tous les musulmans. Les sujets, minoritaires, adoptent la démarche inverse en refusant de généraliser cette attitude xénophobe à tous les Québécois.

Tous les sujets de l'enquête s'accordent à dire que les immigrants musulmans sont égaux en droits aux natifs québécois et canadiens. Cependant, seize d'entre eux émettent quelques réserves quant à l'égalité des chances d'accès au travail des immigrants issus de minorités visibles en général, et des musulmans et des noirs en particulier. Quant aux quatre cégépiens restants, ils estiment que les droits accordés aux immigrants sont les mêmes que ceux accordés aux citoyens nés canadiens, et dans les textes de lois et dans la réalité.

La difficulté de trouver un emploi pour certains immigrants est la principale inégalité socioprofessionnelle constatée par les étudiants. Ce sont surtout les marqueurs religieux et phénotypiques qui sont la cause de cette discrimination. Les participants ont même tendance à associer ces deux marqueurs à deux catégories de minorités visibles : les musulmans, souvent confondus avec les Arabes et les noirs sans distinction du pays d'origine.

Dina, qui se considère canadienne d'origine guinéenne, rapporte qu'un citoyen canadien d'origine étrangère ne se débarrasse jamais de son statut d'immigrant et que sa « couleur de peau » et/ ou sa « confession » renforcent la discrimination dont il fait l'objet.

« Non. Je pense qu'il y a quelques petites difficultés, même si une personne vient ici et devient canadienne, qui immigrer... Je pense qu'il y a une petite différence, pas faite au niveau de la loi, mais au niveau de la perception des gens. Tu seras jamais canadien à cent pour cent. Ton petit papier, ta carte de citoyenneté, fera pas que t'es canadien à cent pour cent. Ils vont toujours te voir comme un immigrant. Même si tu es né ici ou pas. Parce que les immigrants ne sont pas comme les gens de souche, la différence, que ce soit la couleur de peau, la confession, la façon de penser, cette petite différence, ils vont toujours la remarquer. » (Entretien 11)

Rima a sensiblement le même raisonnement que Dina par rapport à la pleine jouissance de la citoyenneté canadienne. Selon elle, cette dernière dépend de la durée d'installation dans la société d'accueil. De plus, les Arabes musulmans souffrent doublement à cause de leur différence à la fois phénotypique et religieuse.

« On a des droits. Ok, on a droit à l'assurance maladie, puis on a la carte soleil, puis... on a le droit de vote, mais il reste que, tu sais, c'est pas comme ça, tu vas pas devenir canadienne du jour au lendemain. C'est comme quand tu vas postuler à un travail, ok t'es canadienne, t'as ta carte pour travailler. Mais t'as une étiquette, t'as la face d'une arabe, t'as la face d'une musulmane. Peut être qu'on voulait plus avoir un québécois pour ce poste-là... » (Entretien 1)

Johanna avance que les musulmans sont souvent victimes de racisme à cause de l'image négative de l'islam et de l'assimilation spontanée des musulmans à des terroristes. Les femmes voilées sont encore plus stigmatisées à cause de la visibilité de leur islamité.

« Oui et non. Je sais qu'il y a beaucoup de racisme. Les filles qui portent le voile ont beaucoup de difficultés à se trouver un travail ou alors un musulman qui a l'air d'un arabe ou qui a la peau foncée... Pour eux un musulman, c'est un voleur, c'est un terroriste. C'est pas qu'une question d'immigrant, mais une question d'allure. Tu prends les gens à mon travail, ils te disent, ah, ça c'est en Arabie. L'Algérie, c'est pas en Arabie, c'est en Afrique du Nord. Eux, c'est à quoi tu ressembles. T'es foncé, t'as des traits... ils appellent tout le monde des arabes. Un Indonésien, c'est un Arabe. » (Entretien 20)

Larose reconnaît l'égalité de tous les citoyens canadiens devant la loi mais doute de l'impartialité de certains employeurs face aux immigrants noirs et arabes.

« Euh, c'est sûr que même si un Canadien ou un Québécois embauchent un Arabe, un Haïtien, un Italien ou un Portugais, c'est sûr qu'il aura les mêmes droits qu'un collègue québécois, en ce qui concerne les normes du travail. Mais aussi y a de la discrimination. Ça dérange l'employeur qui est blanc, si je peux me permettre, s'il voit un Arabe ou un noir, c'est sûr qu'il y a une question qui va déranger dans sa société. Non, ils ne sont pas si égaux que ça. Non. La loi dit que, pourtant, on est tous égaux et que nous avons tous les mêmes droits etc., etc., mais, y a toujours ce petit hic (rires) » (Entretien 10)

La consonance étrangère du patronyme citée par une étudiante est également un motif de discrimination dans le marché de l'emploi ainsi qu'à l'école surtout lorsqu'elle s'accompagne du marqueur phénotypique.

« Euh, si ils ont les mêmes droits? Quand ils demandent leur passeport oui on leur dit qu'ils auront les mêmes droits et tout, mais ils trouvent toujours des problèmes dans le marché du travail, ils trouvent pas facilement du travail. Je sais pas si c'est à cause de leur nom ou de leur apparence physique, mais, y a toujours des droits qui sont pas respectés. C'est triste à dire, mais c'est pas encore tout à fait... Même à l'école des fois, un élève peut être rabaisé par le professeur, ouais, ouais... Les droits à cent pour cent, on les a pas encore. » (Entretien 8)

Deux étudiants, tous deux d'origine maghrébine, relatent une situation dans laquelle un membre proche de leur famille a été victime de discrimination.

Richard relate le licenciement abusif de son père dû à sa différence culturelle et religieuse.

« Non, y a sûrement un avantage, des privilèges pour les personnes de leur race. Ils parlent d'égalité et tout, mais c'est pas ce qu'on voit. Ya des différences, comme dans le travail. J'ai vu mon père quand il est venu. Mon père a beaucoup étudié. Quand on est arrivé, il a commencé avec une compagnie qui s'appelle I, puis là-bas, il connaissait des affaires plus que le boss. Il aurait pu être chef de division. Comme il pensait pas la même chose qu'eux. Il parlait pas de certaines choses, de sa religion par exemple, donc il restait dans son bureau. Là, ils ont vu que c'était une personne, genre fermée, ils l'ont mis à la porte. Après ça, il a travaillé à l'hôpital M, puis aussi, à cause d'un problème avec un Québécois, ils l'ont mis à la porte aussi. Puis là, maintenant, il travaille à la sûreté du Québec. » (Entretien 15)

Nadia a été témoin du contrôle d'identité effectué par des agents de police sur la personne de son frère. Elle est persuadée que cette interpellation est une « chasse au faciès ».

« En droit, on est égaux, on a les mêmes droits que les Québécois. Mais je dirais que, si y a une intervention de la police, elle serait plus prête à pointer du doigt les jeunes immigrants que les Québécois, vous voyez? Y a

quelque chose qui se passe, ah, ils sont où les noirs, les Arabes (...) J'étais même avec mon frère, on marchait dans le métro, ils ont appelé mon frère, ils lui ont dit, ça fait combien de temps que t'es ici, ils voulaient vraiment lui coller une amende. Ils ont insisté sur le fait, bon ils l'ont vu, il a une tête d'arabe c'est clair, (rires)... Il avait rien fait, on rentrait, on allait au travail. Ils sont venus le voir, ils lui ont fait, bon toi, ça fait combien de temps que t'es ici, t'es tu resté flâné dans le métro et tout... Moi, j'ai été choquée. » (Entretien 7)

Enfin, Karima dénonce les problèmes que ses parents ont rencontrés pour l'équivalence de leurs diplômes. Elle trouve injuste qu'ils soient obligés de suivre une formation collégiale pour valider un diplôme d'hygiéniste au Québec alors qu'ils exerçaient le métier de chirurgiens dentistes au Maroc.

« Mes parents, ils font une formation au collège parce qu'ils sont obligés vu que leur diplôme n'est pas reconnu, ils ne font pas ça pour le plaisir. Ce que je trouve dommage, c'est le monde qui vient de l'extérieur, qui ont des doctorats et qui ne sont pas capables de travailler. C'est quand même injuste, le fait d'étudier toute ta vie et le fait que tu viennes ici et t'entendre dire que tes diplômes ne valent rien ici et qu'il faut que tu reprennes des modules. » (Entretien 13)

## **Sentiment d'appartenance au Québec, au Canada et au pays d'origine**

Sur les vingt interviewés, dix se considèrent plutôt canadiens que québécois et quatre seulement se sentent appartenir d'abord au Québec. En revanche, les six autres étudiants ne se disent ni canadiens, ni québécois. Nous ne pouvons absolument pas attribuer ce sentiment d'appartenance ou de non appartenance à la durée d'installation des familles immigrantes puisqu'un sujet né au Canada peut se prévaloir ressortissant du pays d'origine de ses parents alors qu'un autre, arrivé il y a seulement cinq ans, assume complètement son statut de citoyen canadien.

Un seul étudiant, d'origine bengalie, arrivé au Québec à l'âge de cinq ans, déclare ne pas avoir d'attaches particulières avec son pays natal. Momo se sent canadien et québécois, d'autant qu'il n'est retourné au Bangladesh qu'une seule fois. Cependant, le facteur religieux le singularise par rapport aux autres canadiens.

« Moi, je dis que je suis canadien musulman, ça inclut aussi, québécois musulman. Le Québec, c'est qu'une province et le Canada, c'est un pays. Je dis pas, d'origine bengalie, parce que j'ai grandi ici. J'ai rien contre mon pays d'origine, mais quand quelqu'un il grandit ici, c'est ça son environnement, c'est ça son pays. » (Entretien 18)

Tous les autres vivent une situation de l'*entre-deux*, plus ou moins assumée, qui consiste, soit à concilier les deux environnements culturels principaux de chaque individu,

celui de la société d'accueil et celui de la famille immigrante, élargi parfois à la communauté d'origine, soit à en privilégier un au détriment de l'autre.

Le marqueur religieux est un élément à prendre en compte pour comprendre les logiques identitaires des étudiants. Même si la plupart d'entre eux sont croyants et pratiquants, tous n'utilisent pas le référent religieux pour s'identifier à l'un ou l'autre des pays.

L'implication citoyenne a été rapidement évaluée par le comptage des étudiants ayant voté à l'occasion de l'élection générale québécoise du 26 mars 2007 et par leur propension à commenter la politique intérieure du Canada et du Québec.

Dix étudiants expliquent leur appartenance plutôt au Canada qu'au Québec par le fait que le Québec n'est qu'une province canadienne parmi les autres. Parmi eux, trois seulement (Karima, Alia et Richard) nomment d'abord leur pays natal ou d'origine et ensuite le Canada pour s'identifier. Notons que leur appartenance religieuse est aussi importante pour eux que leur appartenance d'origine.

Karima et Alia portent toutes deux le hijâb. Alia est installée avec sa famille à Montréal depuis seize ans. Être canadienne a plus de sens pour elle puisque le Canada est plus repérable géographiquement que le Québec. Cependant, c'est à son pays natal, la Tunisie, qu'elle s'identifie le plus. Le référent religieux est cité en seconde position par la jeune femme comme s'il venait compléter son appartenance d'origine à la société tunisienne et par conséquent à une société musulmane.

« Moi, si on me demande ce que je suis, je dirais que je suis tunisienne, musulmane, canadienne. Je suis tunisienne parce que je suis née en Tunisie, je ne pourrais pas dire que je suis canadienne. Plus au Canada (...) Le Québec, c'est pas un pays. Si je m'en vais dans mon pays d'origine en Tunisie, s'ils me disent, tu viens d'où? Je ne vais pas leur dire, je viens du Québec. Je vais leur dire, je viens du Canada. Parce que si tu leur dis je viens du Québec, ils vont dire, c'est où le Québec? » (Entretien 5)

Richard est encore plus explicite au sujet du lien entre « nation » et « religion » dans le Royaume marocain où l'islam est religion d'État.

« Je suis marocain. Mais, marocain, y a musulman qui vient avec. Je suis là, donc je suis canadien, mais quand quelqu'un te dit, t'es qui, tu viens d'où? Tu ne vas pas dire, canadien. Tu vas sûrement dire tes origines, d'où tu viens. Mais de vivre ici, je me sens comme si j'étais un Canadien. Y a pas vraiment de différence, je ne vois pas que j'ai quelque chose de moins qu'un autre Québécois de souche. Je dis que je suis marocain. Mais ça n'empêche pas que je suis canadien mais dans mon cœur, je me sens plus marocain. » (Entretien 15)

Karima ne se sent plus canadienne comme avant. Depuis qu'elle porte le voile, elle rencontre des difficultés, notamment sur son lieu de travail. Lorsqu'elle n'arrive plus à affronter le regard des autres, elle songe sérieusement à rentrer dans son pays d'origine.

« Je me sens marocaine, musulmane, canadienne (...) Mais, j'ai déjà songé à rentrer dans mon pays quand j'ai eu à affronter une madame au travail à cause de mon voile. Je suis revenue chez moi et la seule chose que j'avais en tête c'était de rentrer. Parce que là, j'ai réalisé que c'était pas ma place, vous voyez, alors que j'avais toujours la joie d'être canadienne, je me disais, ah, je suis canadienne, c'est mon pays. Mais je commence à avoir des doutes des fois (rires) » (Entretien 3)

Quatre autres étudiants, Larose, Polat, Samir et Dina, se déclarent canadiens et respectivement d'origines marocaine, iranienne, bengalie, et guinéenne.

Samir, né aux États-Unis, est arrivé à Montréal il y a dix ans. Il souligne son attachement plus prononcé au pays qu'à la province. Bien que se déclarant canadien, le jeune homme précise ses origines bengalies.

« Je me sens plus canadien, pas québécois. Le Québec, c'est pas encore un pays. Si ça avait été un pays, j'aurais dit, ok, je me sens québécois. Je me sens plus canadien. C'est ça que je ne comprends pas ces temps-ci, c'est que le monde s'en va dire, je suis québécois. Le Québec n'est pas encore un pays. En premier, t'es canadien, puis après t'es québécois. T'es canadien avant, parce que t'es citoyen d'un pays avant d'être citoyen d'une province. Je suis canadien d'origine bengalie » (Entretien 12)

Pour Dina, c'est le statut de citoyenne canadienne qui prévaut même si son sentiment d'appartenance au Québec est bien présent.

« Quand on me demande qu'est-ce que je suis, je réponds toujours, je suis canadienne d'origine guinéenne. Je me sentais plus québécoise, juste parce que je vis ici depuis longtemps. Là le papier confirme que je suis canadienne et ça c'est important devant la loi. C'est un problème, j'essaie de mettre ça au clair dans ma tête. Des fois je me réveille le matin et je me dis, je suis canadienne, faut pas, je suis canadienne, mais des fois, je dirais plus québécoise. » (Entretien 11)

Deux étudiants se sentent indifféremment canadiens et marocains. Jean explique comment il s'identifie plus à son pays natal et à celui de ses parents plutôt qu'à la province québécoise. Natif de l'Ontario, le jeune homme est parfaitement bilingue (anglais, français) et s'exprime indifféremment en anglais, français et arabe avec ses parents. C'est le seul étudiant dont les parents, issus d'un ancien protectorat français (Le Maroc), sont aussi proches de la culture canadienne anglophone que francophone.

« Disons que je m'identifie plus comme canadien que juste comme étant québécois parce que le Québec, c'est juste une province, même si les Québécois sont fiers d'être québécois. Moi, je me vois plus comme Canadien. Oui, surtout que je sors souvent du Québec, ça fait que je



m'identifie... Disons, sur internet, je vais taper quelque chose, je vais chercher pour le Canada. Je vais pas chercher quelque chose pour le Québec. Je me sens marocain. Moi, je dis tout le temps, je suis né à Toronto, mais je viens du Maroc. Tout le temps les deux.» (Jean, entretien 4)

Julie tient le même discours et fait référence au pays plutôt qu'à la province même si elle est plus proche de la culture francophone.

« Je suis marocaine d'origine québécoise (rires)... Non, canadienne, marocaine. On est au Canada, hein? Quand le Québec sera un pays, ben, je dirai québécoise. » (Julie, entretien 16)

Mao, Rima, Nadia et Sofia sont les seuls étudiants qui évoquent un sentiment d'appartenance au Québec même s'il n'est pas exclusif.

Le jeune homme est né en France et, bien que se sentant québécois, fait allégeance à la citoyenneté canadienne.

« Je me sens plus québécois que canadien (...) Moi, premièrement, je suis né en France. Puis, je suis venu ici à l'âge de huit ans. On va au Maroc les étés passer nos vacances. Mais rentrer pour habiter là-bas, je ne pense pas.... Comme justement, l'autre jour, on parlait des élections en France avec Sarkozy et tout ça... puis je pense à un truc, mon père me dit, tu dois prendre une citoyenneté et l'autre, tu dois la rendre. Moi j'ai dit, je garderai la canadienne. » (Entretien 2)

Rima se sent également plus proche du Québec où elle réside depuis l'âge de deux ans. Pour elle, le Canada est trop étendu pour y avoir une quelconque attache.

« Je dirais, le Québec, des fois je me dis, peut être que je vais rester, parce qu'à la fin, je me considère plus québécoise que libanaise (...) Canadienne là, je pense que je vais l'enlever, c'est plus un passeport. Plus Québécoise d'origine libanaise. Le Canada, c'est un grand pays et moi j'habite dans la province du Québec. » (Entretien 1)

Même si Nadia se dit autant québécoise que canadienne, elle ne s'est toujours pas débarrassée de son étiquette d'immigrante car la séparation avec son pays natal est une vraie déchirure.

« Moi, encore maintenant, je me sens immigrante. Être immigrante au Québec, c'est, pas se sentir différente, mais sentir que t'as quitté une patrie qui t'est chère. Le fait d'avoir mon passeport canadien, ça me fait rien. Je ne sais pas pourquoi. Juste, des droits, un peu plus de droits que ceux qui viennent d'arriver, mais pour moi, ça change rien. Oui je suis québécoise, oui, je suis canadienne, mais je suis plus algérienne. » (Entretien )

Sofia est née au Québec et a grandi dans un quartier montréalais francophone. Elle a eu très peu de contacts avec des immigrants algériens et marocains avant d'arriver au collège.

Culturellement, elle se sent plus québécoise que canadienne mais elle revendique tout de même ses origines maghrébines.

« En fait, j'ai grandi dans cette culture, je me suis adaptée, l'accent, c'est un petit peu... je peux l'avoir plus que ça, ça dépend avec qui je parle, avec des Québécois, c'est choquant la différence. Je suis fière d'être québécoise comme je serai fière d'être n'importe quoi. Quand on me le demande, je dis jamais que je suis juste québécoise, mais je dis toujours que je suis arabe, algérienne, marocaine, toujours. J'ai jamais dit que j'étais Canadienne. » (Entretien 19)

Les quatre étudiants, dont les parents sont issus d'anciennes colonies françaises (Maroc, Algérie, Liban), ne sont pas totalement étrangers à la culture québécoise, elle-même dérivée de la culture française. De plus, le Québec est une province canadienne d'émigration privilégiée par les immigrants francophones pour des raisons linguistiques. Par conséquent, nous pouvons supposer que ces quatre sujets nourrissent un sentiment d'appartenance au Québec parce qu'ils s'en sentent beaucoup plus proches culturellement et linguistiquement.

Sur les vingt étudiants, six revendiquent leurs origines au point de rejeter toute appartenance au Canada ou au Québec. Pour eux, avoir la citoyenneté canadienne ne signifie pas forcément « se sentir canadien ». Seules Johanna (née à Pointe Claire) et Ghozala (arrivée à Montréal à l'âge d'un an) reconnaissent qu'elles sont imprégnées de la culture québécoise dans laquelle elles baignent depuis une vingtaine d'années.

Johanna apprécie la liberté que lui procure la société québécoise mais ses parents sont là pour exercer sur elle un contrôle social. En effet, les filles maghrébines sont souvent garantes et détentrices des coutumes et valeurs traditionnelles de la société d'origine.

« Être Québécoise, ça représente, avoir une certaine liberté, vu qu'ici, on est plus libre que dans mon pays. Culturellement, j'appartiens au Québec, mais mes parents me donnent une certaine limite. Ils me disent, ça tu peux le faire ici mais n'exagère pas trop, parce que ça, c'est pas dans notre culture à nous. Donc, même si je vis ici, j'ai ma culture et je la vis comme si j'étais là-bas, mais différemment. Honnêtement, moi on me dit, *tu es quoi?* Je dis, *je suis algérienne*. Je ne dis pas que je suis Québécoise d'origine algérienne ou Canadienne d'origine algérienne. Mais, je dis que je suis née au Québec. » (Entretien 20)

Ghozala pense avoir pris le meilleur de la culture québécoise comme les droits et libertés fondamentaux dont les Marocains ne jouissent pas toujours dans leur société.

« Ben je pense que j'ai quelque chose de plus quand même. J'ai quand même grandi dans une autre culture, ça m'a amené certains points positifs comme par exemple, au Canada, par rapport à un autre pays, oriental, il y a le droit de parole, la liberté d'expression, y a une autre mentalité que la nôtre alors euh (...) Mais, je peux pas trancher, je peux pas dire que je suis québécoise ou canadienne. Je suis marocaine. » (Entretien 8)

Les quatre autres étudiants sont catégoriques et s'identifient exclusivement à leur pays d'origine en s'interdisant parfois de se laisser influencer par la culture québécoise.

Bintou et Mercimek, tous deux d'origine turque, ne se sentent ni québécois, ni canadiens. Pourtant l'un est né à Montréal et l'autre y vit depuis l'âge d'un an. Rappelons que les deux jeunes hommes, qui ont essentiellement évolué dans leur milieu communautaire, fréquentent plutôt des Canadiens musulmans de différentes origines (Cf. sous chapitres I/ 2-1-4 L'instruction islamique des sujets et II/I-1- Rapport des sujets à l'altérité). Bintou rapporte à ce sujet :

« Y a des avantages ici. Être canadien, en fait, ça représente rien, j'aurais pu vivre ailleurs, dans n'importe quel autre pays occidental. Je me sens ni québécois, ni canadien. Je me sens turc. Depuis que je suis né, je me renseigne sur les affaires là-bas. » (Entretien 6)

Caroline et Sabrina, respectivement d'origine algérienne et marocaine, vivent au Québec depuis moins de dix ans et refusent une quelconque identification à cette société d'accueil. Selon elles, leur migration est trop récente pour s'autoriser à s'ouvrir à une autre culture que la leur.

Sabrina explique que l'acquisition de la citoyenneté canadienne n'entraîne pas forcément un sentiment d'appartenance au Canada.

« Je suis marocaine, musulmane. C'est pas parce que t'as les papiers, que ça y est, wouaouh, t'es devenue quelqu'un d'autre. Le pays de naissance... Si j'étais née ici et avais vécu ici, ce serait différent... C'est pas mes papiers... je peux prendre ma nationalité russe, je suis née là-bas. Mais j'ai pas grandi là-bas, je peux pas dire que je suis russe. » (Entretien 13)

Caroline accepte d'être influencée par certains aspects de la culture québécoise à condition de rester attachée à ses origines et à ses valeurs. La récurrence des termes « Algérie » et « algérienne », dans le passage qui suit, révèle sa crainte de trahir son *algérianité* en se laissant trop influencer par la culture québécoise.

« Je me considère pas comme québécoise, je me considère comme algérienne, totalement algérienne, euh... je suis née en Algérie, je suis algérienne (rires). Je suis née en Algérie, j'ai grandi en Algérie, mes parents m'ont donné la culture algérienne, les valeurs. J'ai la citoyenneté canadienne. Non, je suis algérienne, je suis née en Algérie, je resterai algérienne. Je veux dire, y a pas de limites à voyager, de connaître d'autres pays, donc, je vois pas pourquoi à chaque fois que je change d'endroit, je dis que je viens de là. Oui, je suis citoyenne canadienne, parce que j'habite là, mais ça s'arrête là. Ma culture et mes valeurs sont totalement algériennes. » (Entretien 9)

## Stratégie de « l'entre-deux »

À l'exception de Momo, Bintou, Mercimek, Caroline et Sabrina qui s'identifient exclusivement au Canada ou à leur pays d'origine, tous les étudiants assument une situation de *l'entre-deux* qui consiste souvent à s'accommoder de deux mondes incompatibles et parfois aux lois antinomiques. En effet, ils sont confrontés à une double exigence :

- celle de « se conformer à la culture du groupe et de reproduire ses traditions culturelles »,
- celle « d'optimiser leurs richesses et leurs positions de pouvoir, selon le type de société où ils (l'individu) se trouvent... » (Dubar, 1996, p. 82).

Momo, seul parmi les étudiants à accepter complètement et exclusivement sa citoyenneté canadienne, ne trouve aucune difficulté à vivre son islamité dans une société occidentale. Même si ses parents semblent s'enfermer dans leur milieu communautaire, ils ne comptent pas retourner définitivement dans leur pays d'origine. Momo non plus, d'ailleurs. Le jeune homme, même s'il ne reproduit pas le repli communautaire des parents, est beaucoup plus proche des jeunes musulmans que non musulmans. Il est d'ailleurs membre d'une association musulmane nord-américaine.

« Moi, j'adhère... comme je suis musulman, on a une association en Amérique du Nord qui existe depuis 40 à 60 ans. Elle s'appelle *Muslims and Umma of North America*. Elle est basée aux USA et c'est au Canada aussi depuis plus de 20 ans. Le but c'est de montrer la religion. Y a une association pour jeunes et une autre pour adultes. Et nous, les *Youth* on fait des activités extérieures. À chaque année, on fait un grand pique-nique, on va à Trois-Rivières, aux Deux-Montagnes. » (Entretien 18)

En revanche, Bintou, Mercimek, Caroline et Sabrina s'identifient uniquement à leur pays d'origine et refusent toute influence de la culture québécoise. Sabrina reproche même aux immigrants subissant une acculturation de vouloir se débarrasser de leur culture d'origine.

« Le Maroc, j'y ai grandi jusqu'à 12 ans. Depuis que je suis arrivée là, j'y vais chaque année. Chez nous, c'est pas renfermé du tout, mais la culture, on la garde. Je vois des gens qui viennent ici et qui changent complètement de mentalité, mais il faut rester arabe, je m'excuse. Même si vous allez en Chine, vous vous exilez, vous restez arabe, ça se voit, ça se sent. » (Entretien 13)

Caroline vit la situation de *l'entre-deux* sans vraiment l'assumer. Elle se sent presque obligée de *s'adapter* à la société québécoise parce qu'elle n'a pas d'autre choix pour le moment.

« Y a un mélange, c'est vrai. Je ne suis pas (rires), j'ai fait un mix des deux, veut, veut pas, j'habite ici, je côtoie les mondes, il faut que je m'adapte mais je ne me considère pas comme québécoise. » (Entretien 9)

Les quinze autres étudiants ont tendance à s'accommoder des deux modes de vie traditionnel et occidental.

La plupart d'entre eux parlent de mélange de deux cultures; la première, entretenue par les parents et plus largement par la communauté et la seconde, celle de l'école, de la société, vécue par les sujets plutôt comme un enrichissement. Vivre au Québec signifie pour les sujets, surtout féminins, vivre librement. Ils sont conscients qu'ils ne trouveraient pas dans leur société d'origine les droits fondamentaux dont ils jouissent au Québec, comme la liberté d'expression. Les jeunes filles sont les principales bénéficiaires de cette liberté d'expression et d'action qui vient équilibrer un mode de vie familial demeuré parfois rigide au début de l'installation de la famille immigrante. Les parents eux-mêmes ont un comportement plus souple vis-à-vis de leurs filles loin du carcan familial et traditionnel de la société musulmane. De ce fait, les étudiantes de l'enquête expliquent leur changement d'attitudes lorsqu'elles rentrent dans leur pays d'origine où elles reprennent leur rôle de gardiennes des valeurs traditionnelles. Les garçons ne semblent pas vivre ce paradoxe.

Nadia et Ghozala décrivent comment s'organise leur double vie; celle du *dedans*, la maison, où elles retrouvent les traditions du pays d'origine et celle du *dehors*, régie par les valeurs occidentales et sécularisées. Comment ne pas penser, par analogie, à la séparation de l'espace dans les sociétés musulmanes? Le *dedans*, la maison, l'espace privé auquel est assignée la femme, et le *dehors*, la rue, l'espace public, véritable territoire masculin où les femmes se sentent parfois mal à l'aise à cause du regard des hommes. Sauf que les jeunes filles musulmanes vivant au Québec jouissent tout autant que les hommes de la liberté d'investir le monde de la rue, même si parfois elles se voient imposer certaines limites. De plus, à la maison, elles occultent certaines attitudes un peu trop occidentalisées au goût de la famille ou de la communauté d'origine et retrouvent les valeurs et les traditions ancestrales.

Nadia se rend tous les deux ans en vacances en Algérie. Elle garde ainsi le contact avec sa famille élargie. S'installer avec les membres de sa famille nucléaire au Québec n'a rien changé à leurs habitudes.

« ...Le fait qu'on soit venus s'établir ici, ça n'a rien changé pour moi. Chez nous, à la maison, c'est typiquement algérien, on a encore les valeurs algériennes et tout, les traditions et tout, donc je vois pas vraiment de différence. » (Entretien 7)

Ghozala évoque les mêmes limites entre le *dedans* et le *dehors*.

« ... Je suis venue à l'âge de un an, donc j'ai grandi ici parmi la culture québécoise, mais chez nous, on vit à cent pour cent à la marocaine. On

parle arabe, on mange marocain, le couscous, le tajine. Non, j'ai un mélange, c'est sûr. » (Entretien 8)

Johanna qui est née au Québec vit ce contraste de culture moins naturellement que Nadia et Ghozala car ce sont ses parents qui lui imposent certaines limites. Par ailleurs, elle explique très bien le rôle assigné à toutes les filles de la famille dans la société algérienne.

« L'Algérie, c'est la famille. C'est sûr que quand c'est Noël, quand c'est l'Aïd, ici y a rien à faire, c'est là-bas que ça se passe. C'est sûr qu'à moi, ça me fait énormément quelque chose. J'aimerais bien être là-bas pour vivre ça en famille, mais je me dis, là-bas, les filles, elles n'ont pas beaucoup d'amis, là-bas, c'est plus la famille. Je donne l'exemple de mes cousines, je ne peux pas sortir comme ici ou faire quelque chose, comme aller à la discothèque, c'est mal vu là-bas. Je ne peux pas sortir tard sauf si c'est avec un membre de ma famille. » (Entretien 20)

Julie témoigne, non sans appréhension, du processus d'acculturation dans lequel elle est engagée. Dans cette situation de *l'entre-deux*, elle redoute de perdre ses valeurs traditionnelles et ses repères identitaires. Elle utilise des termes à connotation forte qui traduisent bien son malaise identitaire actuel.

« Ok, moi je trouve qu'ils ont ramené beaucoup de populations jeunes ici pour... Tu sais les Québécois, ils nous ont fait immigrer ici, mais genre pour faire de la population. Mais à un moment donné, ils vont arrêter l'immigration et tout ce monde-là va devenir québécois. On va plus garder nos cultures. Moi, déjà je te dis, depuis le secondaire I, j'ai tout perdu carrément! Je suis devenue plus québécoise que marocaine. Pourtant, j'ai passé douze ans au Maroc, tu sais, puis là, ça fait juste six ans que je suis ici. Mais sérieusement, ça change beaucoup. Moi et puis mes amis, on s'est rendu compte de ça (...) Avec la télévision, tous les amis, la plupart parlent français, c'est un autre monde là, c'est pas le Maroc. Tu te sens pas, même si tu te tiens avec des Marocains et tout, ça finit par... On est devenu des Québécois marocains. » (Entretien 16)

Larose et Sofia, toutes deux d'origine maghrébine, sont conscientes que leur stigmatisme est plus repérable dans des sociétés d'émigration maghrébine ancienne. Lorsqu'elles se rendent en Europe, elles se sentent encore plus obligées, conscientes de leur phénotype (maghrébin), de préciser leur origine en déclinant leur identité et/ ou leur citoyenneté canadienne.

Larose raconte :

« En Espagne ou en France, si je dis, je suis canadienne, ils vont me faire comme ça, ils vont cligner des yeux, parce que pour eux canadienne, t'es blanche ou blonde. Mais quelles sont tes origines, mais non, t'es marocaine. Parce qu'ils ne savent pas ce que c'est le Canada maintenant. Le Canada, c'est que ça, du monde qui échange sa culture, ce sont des ethnies différentes. C'est mixte maintenant le Canada. C'est multiculturel,

mais le monde qui sont ailleurs, ils se rendent pas compte parce qu'ils sont loin. » (Entretien 10)

Sofia rapporte au sujet de ses amis en France :

« En France, mes amis m'appellent la Canadienne, tout en sachant que je suis arabe. Oui, c'est cool, ça me dérange pas du tout. Mais quand on me demande d'où je viens, comme j'ai l'air d'être autre chose qu'une Canadienne, alors je dis que je suis arabe. Mais j'ai aucun problème à dire l'un ou l'autre. » (Entretien 19)

Rima analyse clairement sa situation de *l'entre-deux*. Ayant quitté le Liban à l'âge de deux ans, elle a grandi à la fois dans la tradition libanaise familiale et dans la culture québécoise. Même si elle revendique son appartenance à une double culture, elle se sent parfois étrangère dans les deux pays.

« Puis quand je vais au Liban, on me dit, oh, check la Canadienne Puis ici, comme j'ai un pied ici, puis un pied là-bas, puis ici, on me dit, oh, check la Libanaise, tu comprends? En fait, il y a aucun pays qui me dit, tu fais partie de moi. Des fois, je vais penser plus de la façon québécoise, des fois, plus la façon libanaise. Je suis comme entre les deux là. Je vis ici et j'ai encore mes racines un peu là-bas. Même mes idées, elles vont changer selon le pays, la terre qui m'a accueillie. Donc, je fais un mélange des deux, je dirais que je suis entre les deux. » (Entretien 1)

Karima exprime son attachement au Maroc où elle a passé plus de temps qu'au Québec. Cependant, elle commence à intérioriser certains aspects de la culture québécoise et apprécie sa vie nord-américaine même si elle souffre de l'affichage de son islamité depuis qu'elle porte le hijâb.

« Je me sens bien ici, je suis prête à continuer de vivre ici, mais des fois, tu sais, j'ai des doutes quand même. Des fois quand je rencontre des problèmes comme ça, ça peut arriver que ma patience est limitée (...) Je peux pas non plus laisser tomber la moitié de ma vie, puis je peux pas, le Maroc, c'est ce que j'ai vécu pendant 14 ans et j'y vis encore, puisqu'il y a ma famille là-bas, j'y vais chaque été pour les vacances. Et je peux pas laisser tomber ce que j'ai vécu ici de 14 ans à 21 ans. Ce serait vraiment dommage, c'est pas des souvenirs qu'on peut sortir de la tête. C'est vrai qu'au Maroc, au niveau religieux, je me sentrais mieux parce que le monde comprend. De toute façon, des mauvais souvenirs, y en a partout, que ce soit au Maroc ou ici. » (Entretien 3)

## Implication citoyenne

Les sujets reconnaissent tous qu'ils vivent dans une société démocratique où les citoyens ont le droit de s'exprimer, de penser librement et comparent souvent le Québec à leur société d'origine où les droits et libertés sont souvent bafoués. Cependant, nous avons pu constater, à travers le nombre de ceux qui avaient voté pour l'élection générale

québécoise du 26 mars 2007, que seules cinq étudiantes<sup>3</sup> avaient accompli leur devoir de citoyen. Pour ceux qui n'ont pas voté, deux raisons reviennent fréquemment; leur manque d'intérêt pour la vie politique intérieure et leur manque de confiance en les hommes politiques en général. Notons que la moyenne d'âge de l'échantillon est de 19.2 ans et que pour la majorité des sujets, l'élection du 26 mars 2007 était la première occasion de voter. De plus, nous n'avons pas pu avoir d'informations sur le degré d'implication citoyenne des parents et sur leurs expériences électorales vécues dans le pays d'origine.

Karima, qui fait partie des cinq votants, explique pourquoi il est important pour elle d'accomplir ce devoir de citoyen, surtout dans une société où le droit à l'expression encourage le citoyen à prendre position par rapport à la vie politique.

« La démocratie, c'est l'égalité pour tout le monde, c'est que tout le monde ait la liberté de faire ce qu'il veut. Moi, je vote, j'ai voté en mars dernier. Parce qu'ici, ils abordent, discutent de plusieurs sujets ici, alors que d'autres pays, c'est fermement oui ou non, alors qu'ici il y a un espoir de discuter, de donner son opinion pour faire valoir ce que toi tu penses. Je trouve que c'est démocratique, par rapport à d'autres pays. »  
(Entretien 3)

La jeune femme dépeint le système monarchique au Maroc qui empêche les sujets de s'exprimer.

« ... Parce que le Maroc, c'est quand même un roi qui le dirige. Quand il y a des sujets, il y a pas de décisions à prendre, c'est oui ou non. Le peuple ne peut pas s'exprimer sur certaines choses. Comme ici, ils ont le droit même de répliquer contre certains députés. Mais pas là-bas. »  
(Entretien 3)

Caroline, ayant également voté cette année, rapporte pourquoi cet acte est nécessaire.

---

<sup>3</sup> Les statistiques publiées par le Directeur Général des élections du Québec et concernant l'élection générale du Québec du 27 mars 2007 ne révèlent pas le taux d'inscrits ou de votants par tranche d'âge. Le tableau synoptique des résultats pour l'ensemble des circonscriptions annonce 99 % de bulletins validés, 1 % de bulletins rejetés et 71,23 % de votes exercés pour un total de 5 630 567 d'électeurs inscrits. <http://www.electionsquebec.qc.ca> (Rapport des résultats officiels du scrutin, élections générales du 26 mars 2007, tableau synoptique des résultats pour l'ensemble des circonscriptions)

La seule référence récente que nous avons au sujet du taux de participation des jeunes canadiens âgés entre 18 et 21 ans et ayant voté pour la première fois est une estimation à l'occasion de la 38<sup>e</sup> élection fédérale de 2004. « Les résultats montrent que, parmi les jeunes âgés de 18 à 21 ans et demi qui étaient admissibles au vote à une élection fédérale pour la première fois en 2004, le taux de participation estimé s'établissait à 39 %. Nos estimations sont tirées d'un échantillon représentatif de 553 sections de vote dans 31 circonscriptions électorales réparties dans tout le Canada et de l'ensemble des votes par anticipation et du sous-ensemble national de bulletins de vote spéciaux. Les résultats, fondés sur la population canadienne en âge de voter, ont une marge d'erreur de  $\pm 4,3$  %, 19 fois sur 20. » <http://www.elections.ca> (Estimation du taux de participation par groupes d'âge à la 38<sup>e</sup> élection générale fédérale, 28 juin 2004, Rapport final, Décembre 2005)



« ... Parce que si on va pas voter, au fond, on lutte pas pour nos droits. Et si on laisse les gens décider, on n'a pas à se plaindre après. Si t'as pas fait ton devoir de citoyen, t'as pas à te plaindre. C'est important parce que c'est comme ça qu'on change le monde. » (Entretien 9)

Rima, que nous avons interviewée avant le jour des élections, n'était pas sûre d'aller voter. La jeune fille préfère s'investir dans des actes humanitaires plutôt que dans la vie politique.

« C'est moi qui ne veux pas m'informer. Et pourtant, mon père, il est accroc à la politique, tout le monde alentour. Même hier, y a un monsieur qui m'a téléphoné, qui disait, tu pourrais faire circuler des affaires, tu veux venir travailler avec nous pendant le vote? Non! Tout ce qui est santé, Héma Québec, je suis venue vous aider. Mais tout ce qui ne touche pas à ce que j'aime, je le fais pas. La politique, c'est moi qui veux pas. » (Entretien 1)

Quant à Mercimek, il n'avait pas atteint l'âge légal au moment du vote. Il reste réservé sur ses intentions de vote dans le futur. Tout dépendra, selon lui, des engagements pris par les candidats à l'élection au sujet des immigrants.

« Ça va dépendre, si les politiciens proposent de faire des choses intéressantes pour les immigrants... surtout en éducation. J'aimerais ça qu'ils changent d'éducation et qu'ils parlent un peu plus des autres pays. Ici, c'est vraiment multiethnique, je préférerais qu'ils parlent de tous les pays... » (Entretien 14)

Richard, qui s'est ravisé au dernier moment le jour des élections, explique son geste.

« J'ai voté, mais j'ai annulé mon vote, je ne connais pas vraiment ça. Je ne pourrais pas donner un vote, puis genre, je ne connais pas les partis, la politique. Dans les prochaines années, j'en saurai plus. » (Entretien 15)

Julie n'a pas souhaité s'exprimer pendant les élections malgré son intérêt pour la politique. Elle relate :

« Je n'ai pas voté. Non, j'aime bien la politique, tu sais, j'ai des cours de politique, j'en prends en sciences humaines. J'aime beaucoup, beaucoup ça, mais c'est juste que... Moi, j'aurais voté pour les libéraux, je vais vous le dire maintenant. Mais, ça ne me tentait pas de voter, je me suis dit, *pour quel crosseur allez-vous voter?* » (Entretien 16)

## SYNTHÈSE

Un seul indicateur a été ajouté à la grille d'analyse pour estimer de manière plus ou moins exhaustive l'implication citoyenne des sujets dans la société québécoise. Il s'agit de leur participation à l'élection générale du Québec en date du 26 mars 2007 et de leur intérêt pour la vie politique québécoise et/ ou canadienne.

Afin de mettre en évidence les stratégies et logiques identitaires des étudiants musulmans immigrants ou de parents immigrants, nous avons pris en compte plusieurs dimensions concernant leur environnement social, leur rapport à la religion et à la tradition, leur sentiment d'appartenance au Québec, au Canada et au pays d'origine, ainsi que leur implication citoyenne.

Même si les sujets se disent ouverts à la diversité ethnique, ils ont plus d'affinités avec les natifs de leurs pays d'origine. Bien que la religion musulmane qu'ils ont en commun explique cette préférence, les traditions et coutumes importées du pays d'origine perpétuées par les parents dans la société d'émigration et qui touchent les enfants, sont évoquées par les sujets comme éléments rassembleurs.

Par ailleurs, les étudiants interviewés fréquentent peu les Québécois et ont tendance parfois à s'intégrer à des groupes minoritaires de confession musulmane différents de leur propre groupe d'appartenance ethnique. Ainsi, nous avons pu constater que les étudiants d'origine marocaine avaient beaucoup d'amis d'origine algérienne et tunisienne. Évidemment, leur origine maghrébine commune explique ces affinités. Au-delà des motifs religieux et traditionnel justifiant le type de fréquentation des jeunes musulmans, le marqueur linguistique, l'arabité, peut rassembler des arabophones d'ethnie et de confession différentes. Plus largement, l'appartenance au même continent peut rapprocher les jeunes musulmans pourtant d'origine différente. C'est le cas de Momo, d'origine bengalie, qui s'est lié d'amitié avec des musulmans d'origine turque lorsqu'il était au secondaire.

Il faut relever des particularités sur la vie sociale de certains étudiants, comme le refus catégorique de Caroline de fréquenter des natifs de son pays d'origine qu'elle juge parfois *racistes* vis-à-vis de certaines minorités ethniques.

De plus, même si les interviewés fréquentent instinctivement des jeunes de leur pays d'origine, ils réprouvent souvent les regroupements communautaires très marqués au sein du collège.

Les sujets ne reproduisent pas forcément le mode de fréquentation sociale de leurs parents. En effet, les participants rapportent qu'ils sont plus enclins à tisser ou à renforcer des liens d'amitié avec des natifs de leur pays d'origine ayant eu la même histoire migratoire. Par

ailleurs, les cinq couples musulmans fréquentant des natifs québécois ont plus tendance à les intégrer dans leur groupe d'amis qu'à s'insérer eux-mêmes dans des cercles québécois.

Les projets de retour dans le pays d'origine ou d'installation définitive dans le pays d'accueil des parents ne sont pas toujours partagés par les enfants. Sur les dix couples envisageant de rentrer un jour dans leur pays d'origine, seuls deux enfants partagent le même choix de retour que leurs parents. Sur les onze étudiants souhaitant s'établir définitivement au Québec, huit couples et une mère divorcée sont du même avis que leur enfant. Par ailleurs, cinq sujets restent indécis sur leur choix de vie future, un jeune homme est prêt à vivre dans n'importe quelle société musulmane et une jeune fille souhaite se rapprocher de son pays natal mais en s'installant dans un pays européen.

La pratique de la religion et l'observance des traditions ancestrales sont un moyen pour la plupart des sujets de s'intégrer dans la société québécoise tout en assumant leurs stigmates religieux et ethnique. Par ailleurs, tous les étudiants de l'enquête, de niveau collégial, sont considérés comme étant en réussite scolaire. Ils adoptent ainsi une stratégie de correction du stigmatisme décrite par Goffman (1975) qui consiste en la combinaison de deux composantes identitaires, la similarisation et la valorisation de soi. Autrement dit, l'individu recherche l'excellence (réussite scolaire et sociale) en assumant son stigmatisme : ce qui est possible pour l'Autre (le Québécois natif) est possible pour lui. Alors que certains minorisés cherchent à cacher ou à corriger leur condition de stigmatisés, les jeunes musulmans de l'enquête sont dans le processus inverse. En effet, même si l'un de leurs stigmates reste discret, qu'il soit religieux ou phénotypique, tous l'assument au point de le rendre visible (Dina qui assume dorénavant son islamité, Caroline qui affirme son algérianité, elle qui a plus l'air d'une Européenne, Polat qui se revendique musulman alors qu'il n'est ni croyant, ni pratiquant...).

Cependant, la stratégie de la « similarisation/ valorisation de soi » ne s'applique pas aux trois étudiantes voilées qui affichent leur stigmatisme religieux à travers leur tenue vestimentaire. Les trois jeunes femmes se distinguent à la fois de la majorité sociale et de la majorité des musulmans(es) du Québec. À travers leur revendication religieuse, elles aspirent à la généralisation de leur stigmatisme tout en le retournant à leur avantage. En effet, en réussissant scolairement de la même manière que les autres, elles s'appliquent à déconstruire leur image communément répandue de femmes ignorantes et soumises. Elles adoptent alors la stratégie de « différenciation/ valorisation de soi » (Goffman, 1975).

La religion et la tradition sont deux notions qui se confondent souvent dans les pays musulmans. Du reste, dans la religion musulmane, la Sunna qui constitue une référence religieuse presque au même titre que le Coran, signifie « tradition ». Elle consiste en tous les gestes et dires du Prophète Mohammed, réunis sous forme de *hadiths*, devant être suivis et

reproduits par tout bon musulman. Cette définition rejoint celle de la tradition ancestrale qui n'est autre que tous les us et coutumes des ancêtres perpétués par les générations descendantes. Les deux étudiants non croyants et non pratiquants illustrent très bien, à travers leur discours, ce chevauchement entre religion et tradition dans les sociétés musulmanes lorsqu'ils affirment être très attachés malgré tout aux principes et valeurs que partagent les musulmans. Les piliers de l'islam que sont le ramadan et la prière deviennent ainsi des pratiques traditionnelles car la religion est très prégnante dans les sphères privée et publique de ces pays. D'ailleurs, certains sujets parlent de la difficulté de pratiquer leur foi dans la société québécoise où la religion tend à disparaître de l'espace public. Parmi eux, les trois étudiantes voilées utilisent cette sécularisation comme un leitmotiv dans leur cheminement spirituel, engagé au sein d'une société occidentale où le port du hijab, exacerbant encore plus leur stigmatisation religieuse, les aide à renforcer leur identité musulmane.

La majorité des sujets s'accordent à dire que la religion doit se pratiquer dans la sphère privée et dénoncent les agissements intolérables de certaines minorités religieuses musulmanes et hassidiques. Ils regrettent en effet l'amalgame souvent fait entre ces musulmans aux comportements parfois extrêmes et le reste des musulmans du Québec.

Plusieurs motifs sont invoqués par les sujets pour expliquer les représentations négatives qu'ont les Québécois de l'islam et des musulmans. Les médias entretiennent largement l'amalgame entre « terroristes » et « musulmans », ce qui augmente l'appréhension des Québécois et alimente la xénophobie chez certains. Les événements du 11 septembre 2001 sont régulièrement cités par les étudiants pour dater le début de l'islamophobie ambiante dans la société québécoise. D'autres événements médiatiques nationaux et internationaux renforcent la stigmatisation dont font l'objet les musulmans. Il s'agit des accommodements raisonnables, de la guerre en Irak et en Afghanistan, des caricatures de Mohammed, des attentats meurtriers dans les capitales européennes... Par ailleurs, selon la majorité des participants, les deux images discréditant le plus les musulmans aux yeux des Québécois sont l'assujettissement de la femme musulmane et la violence générée par une frange d'islamistes extrémistes.

Bien que les sujets décrivent le Québec comme une société des droits et libertés fondamentales de la personne, une majorité d'entre eux relève une discrimination à l'embauche. Ce sont, selon eux, les minorités musulmanes et noires qui sont le plus touchées du fait de leurs stigmates apparents, religieux et/ ou phénotypiques. En plus des trois jeunes filles voilées témoignant d'incidents dont elles ont été victimes à cause du port du hijab, un étudiant relate le licenciement abusif de son père dû, selon lui, à ses orientations idéologiques islamiques et une jeune fille rapporte le contrôle d'identité qu'a subi son frère à cause de son faciès. Seuls quatre cégépiens considèrent que les immigrants jouissent, aussi bien dans les textes que dans la réalité, des mêmes droits que les Canadiens et les Québécois.

Étant donnée l'adhésion de la majorité des parents (75 %) à la culture française, nous aurions pu penser que le sentiment d'attachement au Québec serait plus fort chez les sujets que celui au Canada. Au contraire, seuls quatre étudiants déclarent être attachés au Québec contre dix au Canada. Six autres s'identifient exclusivement à leur pays d'origine. C'est en général la récente installation de la famille immigrante dans le pays d'accueil qui empêche ces jeunes cégépiens de se considérer comme canadiens ou québécois, et ce, malgré l'acquisition de la citoyenneté canadienne. Seul un étudiant d'origine bengalie se sent canadien, sans faire référence à son pays natal, mais il complète son identification au Canada par sa confession musulmane.

Hormis quatre étudiants qui refusent de se laisser imprégnés par la culture québécoise, tous témoignent d'une stratégie identitaire de l'entre-deux parfois difficile à assumer. Deux institutions principales interviennent dans la construction identitaire des sujets à savoir, la famille et l'école qui exercent toutes deux une forme de contrôle social sur l'adolescent. La famille, responsable de la conformité de l'individu aux normes, est elle-même fortement influencée par le milieu naturel, la communauté, si elle habite un espace où d'autres familles immigrantes de même origine vivent aussi. Nous avons pu constater les contraintes traditionnelles, familiales et communautaires, qui pèsent sur certains étudiants et qu'ils ont parfois du mal à assumer (témoignages de Samir, p. 52 et de Johanna, p. 74). De manière systématique, il existe deux façons pour une famille et pour les individus de vivre leur immigration :

- soit sous forme d'émancipation, lorsque les contraintes du milieu traditionnel d'origine sont abandonnées par les individus s'ils vivent dans une communauté qui reproduit les normes et valeurs de la société d'origine,
- soit sous forme d'identification, lorsque ces contraintes sont toujours vécues par ceux qui se soumettent à une normativité imposée par la communauté.

Ce sont en général les hommes qui ont droit de décision dans les sociétés musulmanes patriarcales. Mais ce sont les femmes qui remplissent le rôle important de gardiennes des valeurs et coutumes au sein du ménage à travers l'éducation des enfants. Même si la famille est nucléaire et qu'elle décide, sans l'influence de la communauté, de la façon de vivre dans son intérieur, il n'en reste pas moins qu'elle perd de son autonomie lorsque la famille plus élargie se trouve dans une proximité immédiate. La famille élargie restée dans le pays d'origine peut également exercer un contrôle social via le téléphone, les visites des parents proches. L'immigrant, sans risquer de couper définitivement les ponts avec son milieu d'origine, est obligé de tenir compte de ce mécanisme. En effet, nous avons pu constater comment certaines familles, même si elles se libèrent du carcan familial une fois installées dans la société québécoise, continuent à fonctionner de manière traditionnelle lors de visites dans le pays d'origine (témoignage de Johanna, p. 77) La plupart des sujets insistent

sur l'importance de conserver et de respecter les valeurs, les principes, les traditions culturelles et religieuses de leur pays natal ou de celui de leurs parents. Certains assument mal leur situation de l'entre-deux; parmi eux, quatre étudiants (deux filles et deux garçons) s'interdisent toute appartenance au Québec ou au Canada, une jeune fille se voit *obligée* d'avoir un contact avec la culture québécoise (Caroline), une autre redoute de se laisser entraîner dans un processus d'acculturation irréversible (Julie) et deux étudiantes (Nadia et Ghozala) traduisent clairement les limites à ne pas franchir culturellement en distinguant bien la vie du *dehors* et celle du *dedans*. Notons que ce sont plus les filles qui vivent un conflit personnel lié à leur construction identitaire. C'est sans doute parce qu'en tant que garantes des traditions ancestrales, elles constituent le principal objet du contrôle familial.

Par ailleurs, le contrôle exercé par la société tend à faire passer l'image que l'Autre, le Québécois natif, a de l'immigrant et de telle ou telle de ses pratiques. Les termes de la compétition se situent alors au niveau de *la supériorité ou de l'infériorité* (Taboada-Leonetti, 1990). L'intériorisation de l'infériorité par les membres du groupe peut aboutir à des fuites individuelles hors du groupe majoritaire. Cela nous renvoie au concept de « catégorisation ethnique » dont les processus, lorsqu'ils sont apparents, « *sont en effet inscrits dans les processus de classements liés à la domination sociale, c'est-à-dire, liés aux rapports de force existant entre groupes ou classes constitutifs d'une formation sociale* » (Lorcerie, 2003, p. 31). Les étudiants de l'enquête font partie de groupes minoritaires, au sein des minorités musulmanes du Québec, au statut minoritaire par rapport à la société québécoise, dont les membres (en général, les Québécois de souche) sont les représentants de la norme identitaire de la configuration sociale. Le clivage majoritaires/ minoritaires est nettement repérable dans le discours des sujets dans le jeu du « eux » et du « nous », notamment dans leurs perceptions des représentations que se font les Québécois, majoritaires, des musulmans minoritaires du Québec et de l'islam.

Bien que la majorité des sujets reconnaissent leur appartenance au Canada ou au Québec, plus ou moins au même titre qu'à leur pays d'origine, seuls cinq d'entre eux se sentent concernés par leur devoir d'électeurs. Pour beaucoup des répondants à l'enquête de terrain, l'élection générale du Québec du 26 mars 2007 était la première occasion de voter. Or, nous avons pu noter chez eux, une faible implication citoyenne due à un manque d'intérêt pour la vie politique ainsi qu'à leur méfiance envers les hommes politiques.

## Conclusion

Dans notre recherche, certaines imperfections ou limitations proviennent de difficultés d'ordre méthodologique liées à la représentativité de l'échantillon de cégépiens musulmans constitué. En effet, nous sommes conscients que les résultats de notre recherche ne peuvent en aucun cas être généralisables à tous les cégépiens québécois musulmans d'origine immigrante. En réalité, il s'agissait moins de collecter des données quantitatives qui auraient permis la généralisation de certains résultats et la vérification d'hypothèses, que d'interroger les perceptions des cégépiens québécois musulmans de l'enquête sur le traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes du Québec. Afin de mieux comprendre ces perceptions, nous nous sommes penchés sur le rapport aux savoirs privés et scolaires des sujets, lequel est indissociable de leur historicité supposant un type de rapport entre le passé, le présent et l'avenir. Cela nous renvoie à l'histoire migratoire des étudiants musulmans et/ ou à celle de leurs parents et, par conséquent, à leur construction identitaire. Les résultats de l'enquête, même s'ils sont à prendre avec précaution, nous donnent une tendance de ce que sont les perceptions, quant à l'enseignement de l'islam, d'une minorité religieuse de plus en plus présente dans le public scolaire montréalais et avec laquelle il faut désormais compter dans l'élaboration des programmes scolaires ainsi que dans les situations réelles d'apprentissage. Certes, une seconde étape de recherche permettrait de mieux dessiner les tendances générales relatives aux résultats de la présente étude, de creuser des aspects particuliers et d'éviter un certain nombre de biais potentiels dus en particulier à la sélection de l'échantillon (origine ethnique, degré de pratique religieuse...) Ces biais peuvent concerner également l'influence des événements médiatiques, nationaux ou internationaux, relatifs à l'islam et aux musulmans sur le témoignage des sujets basé sur les souvenirs qu'ils ont de leur scolarité au secondaire. En effet, bien que le discours public autour des accommodements raisonnables fût déjà présent dans la société québécoise alors que les jeunes musulmans poursuivaient leurs études secondaires, les sujets relatent plus souvent des affaires récentes liées à ces accommodements qui n'en sont pas toujours d'ailleurs. En outre, nous n'avons pu, pour des raisons de faisabilité, interroger les enseignants du secondaire des participants afin de comparer les deux discours au sujet des perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman par les uns et les autres.

L'analyse pertinente des textes déclencheurs (curriculum formel lié essentiellement à des faits historiques) et des situations d'apprentissage au secondaire (curriculum réel reflétant les images négatives qui entourent la religion musulmane) réalisée par les sujets de l'enquête nous a poussés à étudier de plus près les savoirs sur la religion musulmane acquis par ces jeunes musulmans en dehors de l'école québécoise. En effet, l'expérience scolaire de certains d'entre eux dans une société musulmane et l'appropriation de savoirs privés sur l'islam,

savants ou traditionnels, au sein de la famille, d'une institution religieuse, au Québec ou ailleurs, peuvent expliquer leur capacité à relever des biais ethnocentriques et/ ou des erreurs factuelles relatifs au traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes à l'école québécoise. Le caractère dénonciateur du discours des étudiants quant à la manière exclusivement occidentale d'appréhender l'islam, révèle leur rôle de défenseurs et de connaisseurs de la religion musulmane ainsi que leur état d'acteurs souvent impuissants face aux représentations erronées et péjoratives de l'islam et des musulmans répandues dans le discours public et largement entretenues par les médias.

L'histoire, le programme d'éthique et de culture religieuse et l'enseignement moral sont quasiment les seules disciplines du secondaire qui abordent, de près ou de loin, l'islam et la civilisation musulmane. Même si le caractère incomplet et succinct de cet enseignement est évoqué par les sujets, la plupart d'entre eux pensent qu'il est nécessaire de le maintenir car l'école demeure la dernière institution à diffuser des savoirs savants sur les religions. Néanmoins, ils émettent certaines exigences pour remédier aux lacunes et imperfections concernant l'enseignement des questions religieuses, à savoir, l'amélioration de la formation des enseignants, l'obligation de neutralité, surtout par rapport à l'athéisme de ces derniers, l'égalité de traitement des grandes religions et une plus grande prise en compte de la diversité ethnique et religieuse dans l'élaboration des programmes scolaires. C'est dans ce sens que s'est orientée la nouvelle réforme scolaire, aussi bien au primaire qu'au secondaire, notamment avec la création du cours d'éthique et de culture religieuse, entrant officiellement en vigueur à la rentrée 2008, et la formation en cours des professeurs pour l'enseignement de cette discipline.

Les situations conflictuelles vécues par une minorité d'élèves au sein de l'institution scolaire et éducative concernent plus les ressentiments des représentants de la direction et du corps enseignant par rapport aux musulmans depuis les événements du 11 septembre 2001 que le rapport aux savoirs des enseignants et des enseignés. En effet, un seul étudiant relate un conflit en lien direct avec les savoirs transmis sur la religion musulmane et avec les omissions de faits historiques liés à la conquête musulmane.

Le rapport bipolaire aux savoirs, scolaires et privés, des sujets musulmans de l'enquête est directement lié à leur situation identitaire de l'entre-deux. Le double contrôle social, familial et sociétal, subi par les jeunes musulmans du Québec, renforce cette dualité parfois antinomique. Même leurs témoignages au sujet des perceptions qu'ils ont du traitement de l'islam et des musulmans à l'école québécoise sont marqués par un aller-retour incessant entre la dénonciation et la compréhension ainsi que par la présence d'un clivage majoritaires / minoritaires. Plusieurs dimensions et indicateurs sous-tendent cette ambivalence. D'un côté, les étudiants musulmans semblent adopter une attitude positive face à l'acceptation de la normativité majoritaire. Certains indicateurs le démontrent : l'acquisition



de savoirs sécularisés et scolaires sur l'islam à l'école québécoise, l'attitude compréhensive des sujets face au manque de formation de leurs enseignants en islam, la désapprobation des regroupements communautaires dans les établissements scolaires multiethniques, l'importance de maintenir le programme d'éthique et de culture religieuse et notamment les débats autour des religions, la dénonciation des agissements de certains groupes religieux extrémistes, la pratique de la religion dans la sphère strictement privée, l'appartenance au Canada ou au Québec revendiquée au même titre que celle au pays d'origine ainsi qu'un désir d'installation définitive au Canada pour une bonne moitié des participants et un projet de retour au pays d'origine pour une minorité d'entre eux. Par ailleurs, les cégépiens musulmans refusent par certains aspects toute assimilation au groupe majoritaire québécois, en assumant leur statut de minorisés. En témoignent la référence qu'ils font à leurs connaissances sur la religion pour défendre l'islam et les musulmans en classe, le rejet systématique des amalgames liés à l'islam, leurs affinités avec les pairs de mêmes origine, confession ou langue, l'observance de leurs traditions, la pratique plus ou moins rigoureuse de leur religion, la revendication de leurs stigmates religieux (notamment pour les trois jeunes filles voilées), ethniques et phénotypiques, la dénonciation de certaines injustices tels que la discrimination à l'embauche, la xénophobie, la chasse au faciès, le non respect des orientations religieuses des employés par certains employeurs...

Cette stratégie de l'entre-deux renvoie ainsi à celle de l'excellence combinant similarisation et valorisation de soi, comme le montrent les indicateurs relevés dans le discours des sujets et cités plus haut. Autrement dit, l'étudiant québécois de confession musulmane tend en général à se familiariser, voire à s'identifier, à certains aspects de la culture québécoise tout en assumant ses stigmates ethniques, religieux et/ou culturels. Quelques exceptions font qu'une minorité de sujets vit un conflit personnel dû à cet entre-deux et plus particulièrement à l'éventualité de faire l'objet d'un processus d'acculturation irréversible.

Les sujets de l'enquête ont conscience à la fois des oublis, des lieux communs peu démontrés, comme l'inéluctable guerre sainte présente dans les manuels sans nuances qui tend à faire croire que les musulmans sont sans cesse en guerre quelque part contre quelqu'un et des relais de la présence de la religion musulmane, de la civilisation et de la culture musulmanes dans d'autres disciplines que l'histoire et l'éthique et culture religieuse qui font encore défaut. Comme une prise en compte moins schématique du monde musulman dans les livres d'histoire, cela pourrait être l'objet d'une reconstruction circonspecte de la place de l'autre dans la mémoire et les représentations du public scolaire québécois. Certes, les minorités ethniques qui composent désormais une partie de ce public sont nombreuses et très diversifiées au Québec et au Canada comparées à d'autres sociétés d'accueil et il est ardu de tenir compte des besoins et attentes de chaque ethnie. De ce fait, les différentes religions pourraient être des rassembleurs pour ces ethnies et l'amélioration de leur enseignement

peut déjà aider les élèves musulmans, juifs, bouddhistes, hindouistes, à se sentir plus concernés par le curriculum de l'école québécoise.

Cette enquête de terrain qui demeure modeste de par son échantillonnage pourrait être élargie à une population d'élèves musulmans plus large afin de confirmer, infirmer et enrichir l'analyse des perceptions du traitement des questions liées à l'islam des apprenants concernés. Nous ne pouvons plus faire l'économie de ne prendre en considération dans les recherches, ayant pour objectif la réforme des programmes scolaires québécois, que les témoignages des enseignants, des concepteurs d'ouvrages et des éditeurs sans interroger le vécu scolaire des principaux concernés. C'est un moyen d'éviter la génération de situations conflictuelles opposant les élèves immigrants ou enfants d'immigrants musulmans, pratiquants ou non pratiquants, à des représentants de l'instance éducative et scolaire. Ces conflits peuvent influencer négativement sur la construction de l'identité des jeunes musulmans, se généraliser aux autres instances étatiques et ébranler ainsi leur sentiment d'appartenance au Québec et au Canada. Pour ce faire, la révision des programmes scolaires s'avère être un enjeu d'importance pour la formation et l'intégration de citoyens musulmans canadiens qui prôneront un islam tolérant et susceptible de s'adapter aux exigences et valeurs de ce grand pays d'accueil qu'est le Canada.

## Bibliographie

- Antonius, R., Bendris, N. (1998). « Des représentations sociales aux transactions interculturelles : l'image des femmes arabes et son impact dans les situations de conflit personnel », in Khadlatoulah, F., Turgeon, L. *Champ multiculturel. Transactions interculturelles : des amalgames, des théories, des pratiques*, Paris, L'Harmattan, p. 215-239.
- Beillerot, J., and Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Blondin, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal : Agence D'Arc.
- Bouayed, A. (juin 2003). « Le monde arabe : mots et images dans les manuels scolaires de la France laïque », La leçon d'histoire, Les travaux de la Commission *Islam et laïcité*, Paris, [www.islamlaicite.org](http://www.islamlaicite.org). (dernière consultation le 24 juillet 2007)
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin Beillerot.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux du handicap*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Kauffmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*. Paris : ESF éditeur.
- Nasr, M. (2001). *Les Arabes et l'islam vus par les manuels scolaires français*. Paris : Karthala.
- Near East Cultural and Educational Foundation (1988). *Teaching about the Arabs in Ontario. A report on the curricular coverage of the Arab world in high schools in the Greater Toronto region and a review of the relevant textbooks in Ontario Public Schools*.
- Oueslati, B., Mc Andrew, M. et Helly, D. (2004). *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois (histoire, géographie, éducation économique, formation personnelle et sociale). Rapport de recherche*. Montréal, Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école, le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : PUM.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir, La société, l'école et la division sexuelle des savoir*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*.
- Programme d'études, Enseignement moral, secondaire premier cycle, Direction générale des programmes, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, 1990, [http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes\\_etudes/secondaire/mrlsecI.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes_etudes/secondaire/mrlsecI.htm)

Programme d'études, Histoire générale, secondaire 2, Direction générale des programmes,  
Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, 1982,  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes\\_etudes/secondaire/histgen.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes_etudes/secondaire/histgen.htm)

Taboada-Leonetti, I., (1990). « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », in C. Camilleri, J. Kastersztein *et al.*, *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 43-84.

## Annexe

### Les textes déclencheurs

#### a- Sur la religion :

« L'islam fut fondé en Arabie Saoudite, par Mahomet au VII<sup>e</sup> siècle. Les quelques 600 millions de musulmans se sont d'abord répandus en Afrique du Nord, puis au Moyen-Orient, en Extrême-Orient et en Afrique noire. Ils vénèrent Allah comme leur dieu unique et la Mecque est considérée comme leur ville sainte. En plus d'être une religion, l'islam est aussi une loi qui s'inspire du Coran : c'est un recueil de dogmes et de préceptes moraux qui règlent tout le comportement du musulman. » (Géographie générale, p. 342)

#### b- Sur la civilisation musulmane et ses relations avec les autres civilisations :

« Au 7<sup>e</sup> siècle, les armées musulmanes arrachèrent le Proche-Orient et L'Égypte à l'Empire byzantin, anéantirent les royaumes germaniques de l'Afrique du Nord et d'Espagne et, vers l'est, elles poussèrent jusqu'en Inde. » (Enjeux et découvertes, p. 230)

« Inspirés par les œuvres antiques obtenues des byzantins et des musulmans, les créateurs occidentaux dégagèrent peu à peu de nouvelles formes littéraires et artistiques... ils proposaient une vision du monde plus humaine. L'imprimerie débutante permit de mieux diffuser les livres des auteurs anciens et modernes. » (Enjeux et découvertes, p. 295)

#### La consigne générale

Peux-tu me dire, à la lecture de ces deux textes, la manière dont les questions liées à l'islam, au monde musulman et aux minorités musulmanes du Québec sont traitées à l'école et plus particulièrement au secondaire?

## La grille d'analyse

### I- Rapport aux savoirs des sujets

#### 1-1- Thème : Rapport aux savoirs sur la religion musulmane

Sous-thème
Biais ethnocentriques et omissions factuelles évoqués par les sujets
Traitement positif de l'islam, du monde musulman et des musulmans du Québec
Survvalorisation des savoirs sur l'islam et sous estimation de ces savoirs chez les professeurs, les élèves non musulmans...
Conflits avec le professeur concernant des événements religieux ou historiques cités dans le Coran
Expérience scolaire dans le pays d'origine
Savoirs et savoir-faire traditionnels sur la religion

#### 1-2- Thème : Traitement de l'islam, des musulmans du Québec et du monde musulman : le curriculum formel

Sous-thème
L'enseignement de la religion musulmane est sous estimé par rapport à celui des autres religions
L'islam est autant enseigné que les autres religions
L'histoire de l'islam et du monde musulman ne devrait pas être enseignée à l'école
L'islam doit être enseigné à la mosquée, dans la famille, dans des organismes communautaires religieux
L'islam est décrit comme une religion s'étant répandue par l'épée, par la violence
Le flux migratoire des populations musulmanes n'est pas abordé dans les manuels (de géographie)
Les manuels scolaires parlent des populations immigrées en général et de celles de confession musulmane en particulier

**I-3- Thème : Traitement de l'islam, des musulmans du Québec et du monde musulman par l'enseignant : le curriculum réel**

Sous-thème
Le professeur enseigne ce qui est prescrit dans les manuels mais incite au débat
Le professeur semble être d'accord avec tout ce qui est prescrit dans les manuels au sujet des religions, de l'islam
Je ne suis pas d'accord avec le professeur concernant certains événements religieux ou historiques
Le professeur parle moins de l'islam que des autres religions en classe
Le professeur ne parle pas des populations immigrées, musulmanes
Conflits avec des élèves d'autres confessions ou sans confession au sujet des religions, de l'islam

**2- Construction identitaire et citoyenneté des sujets**

**2-1- Thème : Appartenance ethnoreligieuse des sujets**

Sous-thème
Pratique de la langue maternelle
Pratiques religieuses : ramadan, prière
Fréquentation de la mosquée ou d'un lieu de culte
Fréquentation d'une association musulmane
Apprentissage de la langue maternelle dans une association, à la mosquée
Jeu du « Nous » et du « Eux », dans la société québécoise et au sein de la communauté musulmane du Québec.

**2-2- Thème : Construction identitaire des jeunes musulmans : stratégies de correction du stigmatisme des sujets**

Sous thème/ groupe	Filles	garçons
Stratégie de l'assimilation		
Stratégie de l'excellence		
Stratégie de « bouffonisation »		
Stratégie de l'instrumentalisation		
Stratégie du retournement du stigmatisme		

### 2-3- Thème : Intégration et sentiment d'appartenance à la société québécoise

Sous thème/ groupe	Filles	garçons
Culture française de la famille aidant l'intégration de l'enfant à la société québécoise		
Enfermement dans un communautarisme ethnique, religieux.		
La société québécoise est une société d'accueil idéale		
La société québécoise respecte les droits et libertés individuelles		
La société québécoise n'accepte pas les immigrants musulmans		
La citoyenneté canadienne ne signifie rien pour moi		
Voter ne sert à rien/ le vote est un devoir citoyen		
Expatriation dans une société musulmane		
Autres		







---

**Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles**  
INRS – Centre Urbanisation Culture Société  
385, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H2X 1E3  
Téléphone 514.499.4084 • télécopieur 514.499.4065  
[im-metropolis@umontreal.ca](mailto:im-metropolis@umontreal.ca)  
[www.im.metropolis.net](http://www.im.metropolis.net)

**INRS**  
Université d'avant-garde