

**LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ DANS UNE ÉCOLE INDÉPENDANTE : LE
CAS D'UNE ÉCOLE MUSULMANE À MONTRÉAL**

Souhail Essid

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre du
programme de doctorat en éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor
(Ph.D)

FACULTÉ D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

© Souhail Essid, Ottawa, Canada, 2015



وما توفيقى إلا بالله
عليه توكلت وإليه أنيب

Remerciements

Loin d'être un travail solitaire, la présente étude n'aurait pas été possible sans le soutien de certaines personnes et le rôle qu'elles ont pu jouer pour sa finalisation. En effet, je n'aurais jamais pu réaliser cette étude et progresser comme « chercheur » sans leur soutien, leur générosité et leurs intérêts manifestés à l'égard de ma recherche.

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de thèse, madame PHYLLIS DALLEY, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail, pour ses multiples conseils et pour tous les moments qu'elle a consacrés à diriger cette recherche. J'ai été extrêmement sensible à ses qualités humaines d'écoute et de compréhension tout au long de mon parcours de recherche. Enfin, son talent de chercheuse engagée a été une source d'inspiration et ses mots d'encouragement m'ont redonné des forces et un regain de persévérance dans des moments difficiles.

Je remercie aussi tous les membres de mon comité de thèse, Awad Ibrahim, Nathalie Bélanger et Tim Stanley, qui, à chaque étape de mon cursus doctoral, m'ont prodigué d'utiles conseils m'aidant à bien structurer mon travail. Leurs relectures scrupuleuses du manuscrit et leurs suggestions toujours avisées m'ont permis de clarifier ma pensée parfois embrouillée et de faire avancer ma réflexion. Je souhaiterais aussi adresser ma gratitude au groupe de doctorants de Phyllis. Les discussions que j'ai pu avoir durant les réunions d'équipe ou en dehors m'ont beaucoup apporté. Je remercie donc tous les doctorants et doctorantes pour toutes les discussions et les conseils qui m'ont accompagné tout au long de mon cursus et sans lesquels ma recherche serait certainement moins riche.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude à l'école qui m'a accueilli et à son directeur pour l'intérêt dont il a fait preuve envers ma recherche, les moyens qu'il a mis à ma disposition pour me donner accès au terrain ainsi que pour son accueil enthousiaste à chaque fois que je l'ai rencontré. Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à l'enseignante titulaire pour la liberté qu'elle m'a accordée pour réaliser mes entretiens et mes entrevues.

Merci également à toute l'équipe de l'école pour leur accueil chaleureux et leur compréhension de mes engagements comme chercheur.

Quant aux élèves que j'ai côtoyés durant deux mois et demi, j'exprime ma gratitude à leur égard pour avoir participé à la recherche, pour les espaces de discussions, pour leurs commentaires et leurs critiques perspicaces et pour leur patience et le temps consacré à ma recherche. Je leurs dois non seulement mes données empiriques, mais aussi leur joie de vivre, leur tolérance et une approche de l'humain dans sa différence.

Je remercie également mon ami et compagnon de route qui m'a encouragé au quotidien pendant ces années de thèse : Morsi Khouna, toujours prêt à m'aider sur le chemin du chercheur en devenir, à démystifier les poussées de panique et à renforcer ma croyance d'y arriver. Ses expériences dans les écoles musulmanes et son expertise linguistique m'ont énormément aidé à éclaircir mes pensées et à discuter de leurs retombées.

Enfin, les mots les plus simples étant les plus forts. La thèse a parfois été un moment difficile pour ma femme, Hajer, et mes filles, Maryam et Sarah et j'avoue ne pas leur avoir consacré le temps qu'elles le méritent. J'adresse toute mon affection à ma femme : Hajer, les mots me manquent pour te remercier, à ta juste valeur. Je te remercie du fond de mon cœur pour tes encouragements et ton soutien. Malgré les moments difficiles, tu m'as été toujours disponible et compréhensive pour maintenir ce projet à flot au travers des aléas de la vie et pour avoir cru en mes capacités intellectuelles et à mon sens de l'organisation pour le réaliser.

J'ai également pu compter sur les invocations de mes parents et mes frères et sœurs qui ont toujours cru en moi et j'espère être toujours à la hauteur de leur estime pour moi. Ma gratitude va également à ma mère ZAKIA qui, malgré mon éloignement depuis de (trop) nombreuses années, son intelligence, sa confiance, sa tendresse et son amour me portent et me guident tous les jours. Merci d'avoir fait de moi ce que je suis aujourd'hui. Une pensée pour terminer ces remerciements pour toi, mon père, qui n'a pas vu l'aboutissement de mon travail, mais je sais que tu en aurais été très fier de ton fils.

- ✓ *À mon père : ton souvenir et ton enseignement restent à jamais gravés dans ma mémoire.*
- ✓ *À ma mère pour l'amour, la lumière et les prières.*
- ✓ *À mes sœurs Afef et Yousra et mes frères Hedi et Ines pour être ma famille et pour tous vos encouragements.*
- ✓ *À ma femme Hajer et mes filles Maryam et Sarah, pour être la raison de croire même quand les nuages s'amoncellent.*

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|----------------------------------------------------------------|------------|
| TABLE DES MATIÈRES | VI |
| LISTE DES TABLEAUX | IX |
| LISTE DES APPENDICES | X |
| RÉSUMÉ | XI |
| ABSTRACT | XII |
| INTRODUCTION | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE | 5 |
| Problématique de recherche, cadre conceptuel et méthodologie | 5 |
| CHAPITRE I | 6 |
| CADRE THÉORIQUE ET RÉCENSION DES ÉCRITS | 6 |
| 1.1. Problématique | 6 |
| 1.1.1. Portrait d'une communauté au pluriel | 6 |
| 1.1.2. État de la recherche | 10 |
| 1.1.3. Les écoles religieuses au Québec : un état des lieux | 14 |
| 1.1.4. Questions et impacts possibles de la recherche | 16 |
| 1.2. Cadre conceptuel | 17 |
| 1.2.1. L'identité | 18 |
| 1.2.1.1. Des définitions de l'identité | 19 |
| 1.2.1.1.1. La conception essentialiste | 20 |
| 1.2.1.1.2. La conception non-essentialiste | 21 |
| 1.2.1.1.3. L'identité comme construction | 24 |
| 1.2.1.2. Une typologie des identités | 25 |
| 1.2.1.3. La construction identitaire et le contexte migratoire | 27 |
| 1.2.1.3.1. La construction sociale de l'identité | 28 |
| 1.2.1.3.2. La construction en contexte migratoire | 29 |
| 1.2.1.3.3. Les marqueurs identitaires | 30 |
| 1.2.1.4. L'identité et les marqueurs religieux | 32 |
| 1.2.2. Religion et pratiques religieuses | 34 |
| 1.2.2.1. Le phénomène religieux et la dynamique contemporaine | 35 |
| 1.2.2.2. Analyse bourdieusienne de la religion | 38 |
| 1.2.2.3. Religion en contexte migratoire | 40 |
| 1.2.2.4. La transmission religieuse | 42 |
| 1.2.3. L'Islam | 44 |
| 1.2.3.1. Les préceptes de l'Islam | 44 |
| 1.2.3.2. L'Islam et les dynamiques religieuses | 46 |
| 1.2.3.3. L'Islam des jeunes issus de l'immigration | 48 |
| 1.2.4. La communauté | 50 |
| 1.2.4.1. Délimiter le concept | 50 |
| 1.2.4.2. La communauté musulmane en contexte migratoire | 53 |
| 1.2.5. L'école | 55 |
| 1.2.5.1. L'école, lieu des inégalités et de domination | 55 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.2.5.2. Choix scolaire : public ou indépendant ? | 57 |
| 1.2.5.3. Les écoles islamiques/musulmanes au Canada | 59 |
| 1.2.5.4. L'école en contexte canadien | 61 |
| 1.2.6. Conclusion et cadre d'analyse | 64 |
| CHAPITRE II | 67 |
| MÉTHODOLOGIE | 67 |
| 2.1. La posture épistémologique et son influence sur la méthodologie de recherche | 67 |
| 2.2. Fondements théoriques et posture méthodologique de la recherche | 68 |
| 2.2.1. La méthode de recherche :une étude de cas | 70 |
| 2.2.2. Saveur ethnographique | 71 |
| 2.3. Le contexte de l'action ethnographique | 75 |
| 2.3.1. Notre statut d'insider/outsider | 75 |
| 2.3.2. Le choix de l'école | 77 |
| 2.3.3. Le contexte de la construction identitaire | 79 |
| 2.4. Négociation de l'entrée sur le terrain | 80 |
| 2.4.1. Difficultés sur le terrain de migration | 80 |
| 2.4.2. L'approche du terrain | 81 |
| 2.5. La collecte des données | 83 |
| 2.5.1. Le questionnaire de renseignements personnels | 83 |
| 2.5.2. L'observation | 84 |
| 2.5.3. Les groupes de discussion focalisés | 86 |
| 2.5.4. Les entretiens individuels | 89 |
| 2.6. Validité et rigueur de la recherche | 92 |
| 2.6.1. Assumer notre subjectivité | 92 |
| 2.6.2. Rigueur et validité de la recherche | 94 |
| 2.6.3. Les limites | 96 |
| DEUXIÈME PARTIE | 99 |
| ANALYSE, DISCUSSION ET SYNTHÈSE | 99 |
| CHAPITRE III | 100 |
| L'ÉCOLE | 100 |
| 3.1. Le contexte de la recherche : école et religion | 100 |
| 3.1.1. Le caractère religieux de l'école | 101 |
| 3.1.2.L'islam en salle de classe | 102 |
| 3.2. Les acteurs scolaires | 104 |
| 3.2.1. Le statut de la direction | 105 |
| 3.2.2. Les surveillantes et l'adhésion au collectif | 106 |
| 3.2.3. Les enseignantes | 107 |
| 3.2.4. Les élèves-participants | 109 |
| 3.2.4.1. La représentation de l'école | 109 |
| 3.2.4.2. L'impact des pairs | 111 |
| 3.2.5. Les parents | 113 |
| 3.2.5.1. La perception de l'école | 113 |
| 3.2.5.2. La transmission de l'Islam | 115 |
| 3.2.5.3. Implication et engagement | 116 |
| 3.3. Conclusion | 117 |

| | |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| CHAPITRE IV | 119 |
| LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ MUSULMANE | 119 |
| 4.1. Les marqueurs de l'identité dans le temps | 119 |
| 4.1.1. Uniquement pour Dieu | 120 |
| 4.1.2. La reproduction de l'héritage | 123 |
| 4.1.3. La distanciation religieuse | 124 |
| 4.2. Les marqueurs de l'identité en relation | 127 |
| 4.2.1. Les rapports sexués | 128 |
| 4.2.2. Le voile et les autres | 130 |
| 4.2.3. L'appartenance aux groupes | 131 |
| 4.2.3.1. La dimension culturelle | 132 |
| 4.2.3.2. La dimension socio communautaire | 134 |
| 4.2.3.3. Les cercles d'appartenance | 135 |
| 4.2.4. Positionnement entre deux cultures | 137 |
| 4.3. Discours de domination interne : habitus et identité | 140 |
| 4.3.1. Une religion naturalisée | 141 |
| 4.3.2. La construction de l'identité musulmane | 143 |
| 4.4. Conclusion | 145 |
| CHAPITRE V | 147 |
| L'IDENTITÉ MUSULMANE ET LA CONCEPTION DE L'ISLAM | 147 |
| 5.1. Les identités musulmanes | 147 |
| 5.1.1. L'identité légitimante | 148 |
| 5.1.1.1. Facteur ethnoculturel | 148 |
| 5.1.1.2. Facteur religieux | 149 |
| 5.1.2. L'identité résistante | 150 |
| 5.1.2.2. L'identité projet | 151 |
| 5.2. Les conceptions de l'Islam | 154 |
| 5.2.1. L'Islam familial hérité | 154 |
| 5.2.2. L'Islam reconstruit | 156 |
| 5.2.3. L'Islam universel | 157 |
| 5.3. Discours de domination : l'Islam au pluriel | 160 |
| 5.3.1. L'Islam multiple | 160 |
| 5.3.2. L'islam unificateur : la « <i>Oumma</i> h » | 163 |
| 5.4. Conclusion | 165 |
| CHAPITRE VI | 168 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 168 |
| 6.1. Problème et objectifs de recherche | 168 |
| 6.2. Synthèse | 169 |
| 6.3. Retombées et pistes de recherche | 173 |
| BIBLIOGRAPHIE | 177 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1 : Liste des participants selon le sexe, le pays d'origine et le nombre d'années à l'école | 84 |
| Tableau 2 : Lieux et durée des observations | 86 |
| Tableau 3 : Discussion de groupe selon le sexe et la durée | 87 |
| Tableau 4 : Discussion en dyade, les thèmes, la durée et la date | 88 |
| Tableau 5 : Sommaire des participations des jeunes aux activités de collecte de données | 90 |

LISTE DES APPENDICES

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Appendice 1: Discours de recrutement, formulaires d'assentiment et grilles d'entretien et de discussions de groupe pour la participation de mineurs | 201 |
| Appendice 2 : Formulaire de renseignements personnels | 209 |
| Appendice 3 : Grille d'observation | 212 |
| Appendice 4 : Grille d'entretien - Enseignant..... | 213 |
| Appendice 5 : Grille d'entretien - Directeur | 214 |
| Appendice 6 : Grille d'entretien - Parent..... | 216 |
| Appendice 7 : Formulaire de consentement - Directeur..... | 217 |
| Appendice 8 : Formulaire de consentement - Enseignant | 220 |
| Appendice 9 : Formulaire de consentement - Parent..... | 223 |

RÉSUMÉ

L'identité musulmane des jeunes qui fréquentent une école religieuse indépendante à Montréal représente l'intérêt central de cette thèse. D'une manière plus spécifique, notre étude porte sur la manière dont les jeunes construisent leur identité musulmane au carrefour de la culture québécoise et d'un patrimoine religieux minorisé, au sein d'une école indépendante où la religion musulmane est dominante. Pour ce faire, nous visons trois objectifs : a) l'étude des marqueurs d'identification religieuse des jeunes; b) les différentes identités qu'ils construisent dans un environnement scolaire majoritairement musulman; c) les conceptions que produisent les jeunes de leur religion et de leur héritage culturel dans un contexte minoritaire non musulman.

À travers l'étude de cas d'une école musulmane à Montréal, nous avons adopté les outils de la méthode ethnographique pour la cueillette des données, à savoir l'observation ethnographique, les discussions de groupe et les entretiens individuels et l'analyse de documents relatifs à la pensée islamique en général. Le cadre d'analyse des données tient compte des parcours historique et relationnel des jeunes participants dans leur construction identitaire au cours d'un processus de négociation sociale entre trois pôles identitaires : l'identité légitimante du discours interne dominant, l'identité résistante et l'identité projet que construisent les jeunes.

Les résultats obtenus démontrent un attachement fort des jeunes à leur religion et une participation active dans la construction de leur identité musulmane. À travers le double fardeau de la culture dominante majoritaire et celle d'appartenance minoritaire, ces jeunes négocient leur identité à partir de trois perceptions religieuses différentes. La première renvoie à un Islam familial hérité, la deuxième, à un Islam reconstruit et la dernière se réfère à un Islam renouvelé. Sur le plan empirique, la thèse entend contribuer à l'avancement des connaissances dans l'étude des minorités religieuses au Canada, notamment les jeunes qui fréquentent une école confessionnelle musulmane.

Mots clés : Construction identitaire, jeunes, religion, Islam, minorité, école musulmane.

ABSTRACT

The central point of this thesis is Muslim identity in a selected young people attending an independent religious school in Montreal. Our study examines the way in which young people construct their Muslim identity in relation to two factors: the Quebec culture and a minority religious heritage within an independent school where Islam is the predominant religion. In order to do this, our objective is threefold: a) the study of the youth religious identification markers; b) the different identities they build in a predominantly Muslim school environment; c) the conceptions that young people produce of their religion and their cultural heritage in a non-Muslim minority context.

Throughout our case study of Muslim school in Montreal, we applied the ethnographic method by of ethnographic observation, group discussions, individual interviews, and document analysis relating to the Islamic thought in general. The data analysis framework investigates participant's historical and relational journeys as they negotiate their identity in three identity poles: the legitimizing identity of the dominant internal discourse, the resistance identity, and the project identity that these youth build.

Our results show these youth's strong attachment to both their religion and their active participation in the construction of their Muslim identity. In spite of the surrounding majority society and the minority community, these young people negotiate their identity based on three different religious perceptions. The first refers to a family inherited Islam. The second refers to a reconstructed Islam, and the last refers to a renewed Islam. Empirically, the thesis aims to contribute to the advancement of knowledge in the study of religious minorities in Canada, particularly Muslim minority in Islamic school.

Keywords: Identity construction, youth, religion, Islam, Muslim minority, Islamic school

INTRODUCTION

Le maintien d'un groupe social dépend de sa capacité d'appliquer et de transmettre sa conception de l'homme¹ idéal aux nouvelles générations. Cet idéal représente l'horizon vers lequel tend la conscience collective du groupe. La conception d'un système d'éducation, considéré comme l'ensemble des moyens que se donne une société pour se maintenir en insérant ces générations dans l'ordre social qui la compose, se comprend alors en fonction de cet idéal. L'école et la famille, en tant qu'institutions sociales, jouent une fonction primordiale pour la socialisation des membres. L'individu s'intègre à la société par l'interprétation des codes de conduite et de pensée qui lui sont transmis et qui constituent l'ordre social. Pour les groupes minoritaires dans le système des sociétés pluralistes, comme celui du Canada, ne pas réussir conduit de plus en plus à l'échec social et à l'étiollement. Pour y faire face, certaines minorités cherchent de plus en plus de protection face à l'homogénéisation culturelle, sociale et religieuse que tendent à imposer les groupes dominants au sein des États modernes. Pour les minorités religieuses, par exemple, le débat autour de la confessionnalité ou de la laïcité du discours scolaire et des valeurs qu'il véhicule est au cœur du processus de socialisation et ramène la question du droit de ces communautés minoritaires en opposition avec celui de la société dominante dans son hégémonie de transmettre ses valeurs. Dans le contexte québécois, cette question du choix des valeurs à transmettre se pose obstinément, mettant en évidence le partage de la tâche éducative de l'enfant entre des parents attachés à leurs valeurs religieuses non partagées et une école qui se charge de « l'éducation intégrale » de la personne sur une base laïque. L'identification, étant

¹ La forme masculine utilisée dans cette thèse désigne aussi bien les femmes que les hommes. Le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

inextricablement associée au collectif et à l'individuel (Fortin, LeBlanc et Le Gall, 2008), se place au centre de cette tâche éducative qui s'exprime en termes de dualité entre dominé/dominant.

Cette thèse aborde l'identification religieuse comme construction sociale au carrefour de cette dualité dans une perspective sociologique. Notre question de recherche aborde essentiellement la construction de l'identité religieuse de jeunes qui fréquentent une école musulmane indépendante. La voix est ainsi accordée aux jeunes et à leur vision de la construction de leur propre identité dans les engrenages de la religion, de l'école, de la société de résidence et de la culture parentale.

Pour ce faire, la collecte des données s'est déroulée dans une école musulmane indépendante dans la région de Montréal. L'école, terrain de notre recherche, est une institution scolaire indépendante francophone d'enseignement primaire, enregistrée comme une association à but non lucratif. Elle est donc régie par un conseil d'administration élu par les parents chaque deux ans. L'école a débuté ses services en 1999 et elle délivre ses cours conformément au curriculum officiel du ministère de l'Éducation du Québec. En plus, l'école offre à ses étudiants un programme local pour l'apprentissage de la langue arabe et des préceptes de la religion musulmane. Selon la direction, 250 élèves sont inscrits à l'école et tous se réclament de confession musulmane. Depuis 2007, l'école reçoit un financement partiel du ministère de l'Éducation du Québec, selon la loi 78 sur l'enseignement privé. Ce financement a permis à l'école de diversifier ses services et ses ressources et de maintenir un personnel scolaire certifié. Par contre, l'école se soumet annuellement à une évaluation ministérielle financière et académique minutieuse.

La thèse comporte deux parties. La première comporte deux chapitres et fait état de la problématique de recherche ainsi que du cadre conceptuel et méthodologique. La deuxième partie se divise en trois chapitres et est consacrée à l'analyse et à la discussion des résultats.

Le premier chapitre comporte deux sections. Dans la première, nous décrivons l'état démographique et sociologique de la minorité musulmane au Canada, particulièrement celle du Québec, et le défi de la scolarisation de ses jeunes membres dans les écoles publiques. De façon plus spécifique, nous avons formulé le problème de recherche à partir des études

sociologiques sur les jeunes issus des minorités religieuses au Canada. La construction de l'identité religieuse de ceux qui fréquentent une école musulmane de Montréal est un sujet de recherche pertinent dans l'avancement des connaissances. Les études sur cette communauté scolaire se font rares au Québec. Au cours de la deuxième section et après avoir exploré les écrits pertinents à notre objet de recherche de manière à en dégager des éléments pouvant inspirer notre cadre d'analyse, nous présentons le cadre conceptuel, construit à partir de l'interaction des principaux concepts de notre recherche, à savoir l'identité, la religion et l'école. Ensuite, nous présentons les principaux choix effectués en vue de l'élaboration du cadre d'analyse que nous avons adopté. Ce cadre s'inspire particulièrement de Dubet (1994) et de Dubar (2000) afin de rendre compte de la participation de l'individu à la construction de son identité au cours d'un processus de négociation sociale qui se déroule selon deux axes diachronique et synchronique et qui peut prendre trois formes identitaires : l'identité légitimante, l'identité de résistance et l'identité projet (Castells, 1999).

Le chapitre II expose notre démarche méthodologique empruntée pour la cueillette des données. À partir d'une perspective ethnographique, nous avons effectué une étude de cas afin d'analyser la construction de l'identité musulmane dans une école religieuse. D'abord, une phase exploratoire sur le terrain a permis de préciser les stratégies méthodologiques à adopter pour la mise en œuvre des outils de cueillette des données. Ces données ont été analysées selon une démarche itérative qui consiste à faire des allers-retours fréquents entre la description ethnographique et l'analyse de contenu. Ce chapitre se conclut sur le positionnement du chercheur et sur les limites rencontrées durant le séjour ethnographique.

Le chapitre III présente l'école, sa structure et ses acteurs principaux (personnel scolaire et de soutien, participants et parents) et leur rôle dans le processus de la construction religieuse des jeunes. Nous décrivons l'école comme lieu de production religieuse par ses références, sa décoration et son mode de vie quotidienne. Ensuite, l'école est présentée à travers ses acteurs et les relations qu'ils entretiennent dans une structure hiérarchique à caractère religieux. Nous avons consacré une section pour analyser le lien entre l'école et les acteurs scolaires pour déduire le rôle que joue le religieux dans la structuration des pouvoirs au sein de l'école, ainsi que le rôle que jouent ces acteurs dans le processus de construction de l'identité musulmane et dans sa reproduction dans un contexte migratoire.

Au chapitre IV, nous analysons les marqueurs de l'identité musulmane tels que

présentés par les jeunes participants, à partir de deux axes, le premier est temporel, biographique qui tient compte de la perspective personnelle des jeunes dans leur relation avec la divinité et avec les dogmes de l'islam². Le deuxième est relationnel, mettant en relief les rapports des jeunes avec les différents groupes auxquels ils appartiennent. Nous exposons à la fin du chapitre la construction identitaire selon le discours dominant à l'école et en Islam, dans le but de mieux pouvoir comprendre celle des jeunes.

Au chapitre V, nous nous tournons vers l'expérience sociale des jeunes pour dégager les formes des identités religieuses qu'ils développent en situation diasporique, à savoir l'identité légitimante, l'identité résistante et l'identité projet. Enfin, nous exposons les différentes conceptions que développent les jeunes de l'islam et de leur islamité et qui s'interpellent dans le processus de la construction identitaire. Nous terminons le chapitre par une présentation du discours interne musulman sur l'islam et sur les musulmans afin de vérifier comment les perceptions des jeunes se croisent avec celles des adultes.

La thèse se conclut au chapitre VI par une discussion des principaux résultats et les possibles retombés de cette recherche. En quelques mots, la thèse présente à la fois une contribution théorique au niveau de l'analyse de l'identité musulmane et une contribution empirique à l'avancement des connaissances dans l'étude des minorités religieuses au Canada. Puis, elle évoque des retombées possibles sur les jeunes, sur l'éducation en milieu minoritaire et sur l'enseignement dans un cadre confessionnel. Nous terminons en suggérant des pistes de recherche qui pourraient permettre d'approfondir certains aspects abordés dans cette thèse.

²Dans cette thèse, nous employons exclusivement le terme Islam avec majuscule pour renvoyer au mouvement religieux et à la civilisation, au-delà de la religion propre.

PREMIÈRE PARTIE

Problématique de recherche, cadre conceptuel et méthodologie

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

1.1. Problématique

Avec le flux de l'immigration musulmane vers l'Occident, notamment vers l'Europe et les États-Unis d'Amérique dans une première phase, puis vers l'Amérique du Sud, le Canada et l'Australie dans une seconde phase, le phénomène des minorités musulmanes fait son apparition dans les annales sociologiques et académiques occidentales. Au Canada, la communauté musulmane a connu un développement démographique et social important, surtout depuis les trois dernières décennies. Étant la troisième religion au pays, assez médiatisée et très diversifiée, cette communauté suscite de plus en plus l'attention des chercheurs.

La section suivante présente le portrait de cette population, ainsi que son développement au Canada et les différents défis qu'elle rencontre sur le plan national et sur le plan régional. Nous terminons enfin par les questions de recherche et leurs impacts possibles.

1.1.1. Portrait d'une communauté au pluriel

Au Canada, la population musulmane compte 1 053 945 membres en 2011³, dont 165 440 à Montréal (Statistiques Canada, recensement 2011), 4e minorité en termes quantitatifs, avec plus de 80 lieux de culte. Helly (2007) et McAndrew (2005) estiment que la communauté musulmane connaît une augmentation démographique continue. Ayant

³Recensement de 2011

doublée en nombre depuis 2000, elle est parmi les minorités religieuses les plus importantes au pays (Lindsay, 2001). Helly (2004) divise cette communauté en deux groupes majoritaires selon les pays d'origine des membres : ceux originaires des pays arabes et ceux issus des pays sud-asiatiques, avec la présence de quelques milliers de Bosniaques, d'Albanais et de Somaliens. La communauté musulmane forme donc une collectivité qui se distingue par la diversité de ses membres, tant sur le plan de l'appartenance doctrinale (sunnite, chiite, druze, ismaélite, etc.⁴) que sur celui du pays d'origine, de l'ethnicité, de la langue et de la culture.

Les musulmans canadiens sont considérés hautement scolarisés et, l'Amérique du Nord englobe actuellement l'une des plus fortes concentrations de l'élite intellectuelle musulmane. Ils sont également connus par leur jeune âge par rapport aux autres populations ethniques et religieuses canadiennes (Statistiques Canada, recensement 2001). Avec ce développement constant et cette diversité grandissante, de nombreuses associations et organismes religieux, culturels ou ethniques qui visent à servir les membres de la communauté musulmane et à protéger leurs intérêts ont vu le jour. Certes, selon le ministère de l'Éducation du Québec par exemple, les élèves issus de l'immigration musulmane n'accusent pas un retard scolaire par rapport aux élèves québécois ou nés ailleurs. Ce que Bankston (2004) et Kanouté et al(2008) l'expliquent, entre autres, par l'effet de leur capital social et familial élevé (haute diplomation des parents, statut professionnel valorisé sur le marché du travail dans les pays d'origine, les projets concernant les enfants, etc.). Mais les difficultés d'insertion sociale et symbolique des membres de la communauté persistent et se multiplient. À titre indicatif, Helly (2004a) dénote une discrimination selon le nom et la physionomie, le refus de respect de la différence religieuse, les stéréotypes négatifs et l'hostilité, etc. Plusieurs enquêtes réalisées durant la décennie précédente montrent que les musulmans canadiens sont victimes d'une perception défavorable. En 2005, le sondage pancanadien Ipsos Reid dévoile que la minorité musulmane est la plus susceptible d'être victime de racisme, la « grande enquête sur la tolérance au Québec » de la firme Léger Marketing⁵ en 2007 a montré qu'un Québécois sur deux a une mauvaise opinion des Arabes. Une autre enquête a été menée par Borooah et Mangan en 2007 dans plusieurs pays

⁴ Ces termes désignent couramment les écoles de pensée juridique en Islam

⁵<http://ddata.over-blog.com/xxxxyy/0/00/13/92/sondage-legermktg-racisme.pdf>

occidentaux, le Canada en fait partie intitulée : « Love they neighbour : how much bigotry is there in Western countries ? » a confirmé l'intolérance des Occidentaux à l'encontre de 5 groupes sociaux, entre autres le groupe arabe qui en majorité est de confession musulmane. Ce malaise se traduit souvent en conflits et luttes juridiques et sociaux. Au Canada, l'un des premiers conflits a eu lieu durant les années 70 entre la communauté musulmane de la grande région de Toronto d'une part, et le ministère de l'Éducation et le Toronto District School Board (TDSB) d'autre part (Shaheen, 2001). Ce conflit portait essentiellement sur les besoins religieux grandissants des élèves membres de la communauté musulmane (nourriture halal, lieu de prière, etc.), sur l'image hostile à l'Islam véhiculée dans les manuels scolaires et sur le discours intolérant à leur égard tenu par le groupe majoritaire. Certains musulmans ont exigé des changements. Mais, le Toronto District School Board et le ministère de l'Éducation ont considéré que les demandes des musulmans compromettaient les valeurs véhiculées par la société. Face à cette attitude, certains groupes de la communauté musulmane ont réagi en mobilisant ces membres et en envoyant des pétitions au gouvernement provincial d'abord, et ensuite aux Nations unies, demandant des changements au nom du respect des droits de la personne, qui tenaient compte de l'explosion démographique de la communauté musulmane et de ses contraintes religieuses. Shaheen (2001) préconise que l'idée d'une école indépendante⁶, entièrement gérée par les membres de la communauté et destinée à leurs enfants se soit intensément développée après ce conflit. En 2012, la région du grand Toronto compte plus qu'une quarantaine d'écoles. À Montréal, lieu de cette recherche, le ministère de l'Éducation du Québec dénombre une douzaine d'écoles indépendantes desservant les membres de la communauté. Cette croissance, observée à Toronto, à Montréal et ailleurs au pays, provoque beaucoup de craintes, non seulement au sein de la société canadienne qui n'est pas épargnée par les préoccupations mondiales quant à la montée de ce qui est appelé islamisme et extrémisme religieux, mais également parmi les membres de la communauté musulmane elle-même. Une partie de cette communauté trouve dans l'enseignement indépendant une option afin de préserver les valeurs d'origine. Alors qu'une autre partie appelle à une intégration des enfants dans le

⁶Shaheen (2001) utilise l'adjectif « indépendant », certaines recherches utilisent le terme « privé » ou « séparé », mais dans notre recherche, nous optons comme Shaheen (2001) pour l'emploi du terme « indépendant » pour ôter le caractère lucratif que le mot « privé » peut couvrir. De son côté, le terme « séparé » laisse supposer que les écoles musulmanes ne l'étaient pas avant.

système scolaire public pour pouvoir changer la société et leur assurer un meilleur sort. Ces enfants, étant héritiers d'une religion en situation minoritaire et responsable de sa reproduction et de sa continuité, se trouvent déjà à la croisée des chemins entre une culture accueillante, mais séculière qui, selon certains, les menace d'assimilation et une religion d'origine, source de fierté et de moralité, mais fragilisée par sa minorisation.

Dans cette recherche, nous reconnaissons le rôle essentiel tenu par la religion dans le processus de construction et de représentation identitaires des croyants. La religion est en effet au centre des rapports sociaux de la communauté musulmane, entre autres celle de Montréal, puisque c'est en très grande partie par le biais de la foi que ses membres se socialisent. Cette focalisation sur la religion n'est pas sans parallèle dans l'histoire de la communauté francophone. Ainsi, en Ontario, avec la langue, la foi catholique porte une idéologie centrée sur des valeurs reproduites par les communautés francophones en contexte minoritaire à travers les institutions unilingues comme l'école et l'Église catholique (Heller, 1998). Avec la langue française, la religion catholique était perçue comme symbole de lutte identitaire pour la minorité franco-ontarienne en réaction contre l'assimilation au groupe anglais majoritaire. Selon Biles et Ibrahim (2005), bien que la pratique et l'engagement religieux soient désormais de moins en moins populaires chez la jeunesse canadienne, les sondages de Statistiques Canada (recensement 2011) démontrent que les enfants canadiens issus de l'immigration récente, entre autres les enfants musulmans, apparaissent deux fois plus susceptibles d'assister à des services religieux que leurs pairs. Face à cet attachement, certains membres de la communauté musulmane expriment le besoin de fonder des institutions autonomes, des écoles et des associations communautaires ou religieuses, pour encadrer et orienter ces jeunes, déjà menacés d'assimilation à cause de leur minorisation, à une culture occidentale jugée moralement dangereuse. Qu'en disent les jeunes, particulièrement ceux qui fréquentent les écoles musulmanes indépendantes? Étant donné que plusieurs d'entre eux sont nés au Canada ou y vivent depuis des années, comment naviguent-ils entre les deux cultures? Quelles en sont les conséquences sur leur construction identitaire?

1.1.2. État de la recherche

Bien que l'étude des minorités dans les pays occidentaux soit un champ de recherche en croissance depuis quelques décennies, les travaux sur les minorités musulmanes installées en Occident ne suivaient pas cette ligne de croissance. Après le 11 septembre et l'attentat sur le World Trade Center, ces minorités commencent à occuper une place assez importante dans les annales de recherche en sciences sociales. En dépit de la diversité des contextes nationaux, certaines thématiques de recherches sont mises en relief, propres à chacun des pays concernés par la présence musulmane. Par exemple, plusieurs recherches menées en France focalisent sur le rapport entre l'Islam et l'État : Cesari (2005) et Maussen (2007) analysent la visibilité de l'Islam dans l'espace public; Boyer (1998), Lorcerie (2005) et Roy (2005) abordent le lien et la compatibilité entre l'Islam et la laïcité; quant à Brubaker (1992), Lamchichi (1999) et Maillard (2005), ils étudient les communautés musulmanes en rapport avec les enjeux de la citoyenneté. En Grande-Bretagne, la question de l'Islam est souvent étudiée en tant que problématique ethnique et raciale (Jacobson, 1997; McLoughlin, 2005; Bunting, 2005; Allen, 2005). Aux États-Unis, les études sur les communautés musulmanes explorent plus la question identitaire (Esposito, 2000; Khan, 2003; Haddad et al. 2006; Cordell 2008), ainsi que l'adaptation et l'intégration de l'Islam au contexte américain (Damak, 2000; Schmidt, 2002; Malinovich, 2006). Au Canada, la problématique musulmane, n'étant pas une préoccupation sociale, est d'abord soulevée en termes descriptifs. À partir des années 90, des recherches, comme celles de Husaini (1990), Quick (1990), Yousif (1993) et Azmi (1996 et 1997) proposent une description démographique et sociologique de la communauté musulmane. Mais, après les événements de septembre 2011, les études sur les musulmans du Canada se multiplient et abordent particulièrement la question de discrimination (Helly, 2004a, 2004 b, 2005) et d'identification (Sensoy et Stonebanks, 2009; Yousif, 2008; Zine, 2008, 2007 et 2001; Fournier, 2007; Hussain, 2004; Enns, 2002; Mc Andrew, 2001 et 2002).

Au Québec, l'immigration musulmane est récente et la recherche dans ce domaine en est à ses débuts. Selon Steigerwald (2001), les collèges et les universités francophones ont beaucoup de retard à cet égard sur les collèges et les universités anglophones. Les premiers travaux, ceux de Sharqawi (1970), Taylor (1972), Al-naquib (1978), Lawson (1987) et

Hasanali (1995), portent plus sur l'histoire et la pensée islamiques. Sur le plan sociologique, les études sur la communauté musulmane du Québec font leur apparition à partir des années 90 avec certains travaux de maîtrise sur l'intégration de la femme musulmane dans la société québécoise (El Haïli, 1990 ; Machouf, 1991; Ciceri, 1999; Sainte-Marie, 2000; Riikonen, 2007) ou sur le rôle des médias dans l'intégration ou l'exclusion de la communauté musulmane au Québec (Le Ray, 1994; Karim, 1996). À partir des années 2000, les travaux se multiplient. Hussain (2001), Daher (2003) et Helly (2004) dressent le portrait global de cette communauté, son historique et sa diversité. Daher (1999) et Antonius et Castel (2008) traitent le rapport de la communauté musulmane à la société d'accueil. Daher (2001), Le Gall (2003) et Fortin, LeBlanc et LeGall (2008) abordent l'expérience du quotidien des musulmans et leurs pratiques religieuses. Daher (2003) analyse la perception interne des membres de la communauté musulmane du Québec, qui se considèrent mal acceptés et moins représentés aux divers niveaux de la société. Les études de Helly (2002, 2004a, 2004 b, etc.) à l'échelle nationale retracent explicitement les diverses formes de discrimination subies par les musulmans au Canada avant et après les événements du 11 septembre 2001. Mais, la mise en place au Québec de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements liées aux différences culturelles en 2007, appelée la Commission Bouchard et Taylor, après la grogne populaire qui avait entouré ces accommodements pour des raisons religieuses, représente le premier choc qui a déstabilisé les communautés religieuses pratiquantes au Québec comme les membres de la communauté musulmane et qui a mis au jour la représentation sociale des Québécois de l'Islam et de ses adeptes, perçus, selon Bouzidi (2009), comme une religion belliqueuse, extrémiste et misogyne.

En ce qui concerne le rapport de la communauté musulmane à l'école, les recherches sur la population scolaire de confession musulmane sont plus fréquentes en milieu anglophone. Saouab (1989) justifie, dans une thèse de maîtrise, le recours des musulmans de la région de Toronto à la création des écoles musulmanes indépendantes comme une réaction de certains membres de la communauté contre le système d'exclusion établi par le groupe majoritaire dans les écoles publiques. Azmi (2001) dresse le profil de ces écoles, dites musulmanes, dans la province de l'Ontario afin de démontrer leur importance pour une

minorité religieuse qui cherche à préserver son identité collective et ses valeurs confessionnelles et qui est menacée par l'éducation publique multiculturaliste qui s'exerce dans un cadre de conformisme anglo-saxon. Quant à Zine (2001 et 2007), elle focalise sur la problématique identitaire des jeunes musulmans dans les écoles publiques de langue anglaise de Toronto et le maintien du mode de vie conforme à leur religion, malgré les contraintes et les pressions de conformité à la culture dominante. Mais, Zine (2008), à travers une recherche ethnographique, propose la première étude approfondie sur les écoles musulmanes de la région de Toronto. Présentées comme une forme de contre-culture par rapport au paradigme séculier de l'école publique, ces écoles peuvent concilier, selon Zine (2008), éducation à la citoyenneté et éducation religieuse, si elles se détachent d'une vision islamique traditionnelle qui vise à imposer une vision unique de l'Islam dans les savoirs scolaires.

Au Québec, certaines recherches ont pris en charge la présence musulmane dans les écoles. McAndrew (2002) met en fait l'accent sur les marqueurs identitaires dans les écoles québécoises, qui deviennent de plus en plus religieux, et analyse, avec Helly et Oueslati (2006), le traitement de l'Islam et des musulmans dans les manuels scolaires du secondaire québécois, constatant qu'ils véhiculent une vision ethnocentrique et stéréotypée de l'Islam et la quasi-absence de musulman comme citoyen canadien ou comme Québécois (McAndrew, Oueslati et Helly, 2006). Triki-Yamani, McAndrew, Helly (2008) ont essayé de comprendre la perception de l'Islam et du monde musulman par de jeunes musulmans cégépiens au Québec, qui se disent ouverts à la diversité ethnique, mais qui entretiennent plus d'affinités avec les natifs de leurs pays d'origine. Bien que leur appartenance à la même religion explique cette préférence, les traditions et coutumes importées du pays d'origine et partagées par les étudiants en question représentent également des éléments rassembleurs, en dépit de la diversité intrinsèque à la communauté (Triki-Yamani, McAndrew, Helly, 2008). Sur la thématique identitaire, deux recherches de maîtrise abordent essentiellement la problématique de la construction identitaire de jeunes musulmans en milieu minoritaire. La première, celle de Ste-Marie (2000), est interprétative et porte sur la façon dont se construit, s'exprime et se transforme l'identité ethnoculturelle de jeunes filles d'origine maghrébine à Montréal. Cette étude dévoile deux attitudes adoptées par des jeunes filles musulmanes à

l'égard de leur religion : une plus attachée à la pratique religieuse, à la culture d'origine et au regroupement intra culturel dans leurs écoles, un deuxième groupe opte pour une attitude mixte qui tient compte des deux cultures dans leurs stratégies identitaires. La deuxième étude, menée par Pelletier (2010), est exploratoire et vise la compréhension de la construction identitaire de jeunes femmes musulmanes, âgées de 20 à 25 ans, à travers leurs interactions sociales et familiales. La recherche dévoile que les parcours identitaires des jeunes femmes sont souvent complexifiés par une double appartenance culturelle, malgré l'intérêt plus marqué pour la culture d'accueil. Ces deux études représentent, à notre connaissance, les seules qui touchent la construction de l'identité de jeunes musulmans dans un contexte minoritaire francophone, mais la première aborde la problématique identitaire de jeunes musulmanes dans une école publique, donc dans un milieu éducatif majoritairement non musulman; la deuxième focalise sur de jeunes femmes qui ont déjà complété leur scolarité. La seule étude qui porte uniquement sur les écoles musulmanes indépendantes au Québec est celle de Kelley (1999) qui compare, dans une étude ethnographique, l'école musulmane en Angleterre à celle à Montréal afin d'expliquer les raisons du choix des parents d'inscrire leurs enfants dans ce type d'école. Si en Angleterre, la religion est le premier facteur qui détermine le choix des parents, à Montréal, ce sont les facteurs académique et culturel qui priment. Les recherches scientifiques sur l'identité des jeunes de la minorité musulmane qui fréquentent une école musulmane en milieu francophone ne sont pas fréquentes dans les annales de recherches sociologiques et éducatives.

Aux termes de cette présentation, il paraît clair que, depuis les événements du 11 septembre 2001, les études sur les communautés musulmanes en Occident attirent plus l'attention, mais elles sont encore loin de répondre aux besoins incessants d'une minorité très médiatisée et de plus en plus grandissante dans les pays connus par leur diversité et leur ouverture comme le Canada. Les études se font encore plus rares sur les membres de jeune âge de cette communauté, majoritairement nés en Occident. Ces jeunes et leurs constructions identitaires attirent notre intérêt, et particulièrement ceux qui poursuivent leurs études dans une école indépendante où les valeurs musulmanes sont partagées par tous les acteurs scolaires.

1.1.3. Les écoles religieuses au Québec: un état des lieux

La situation de l'enseignement au Québec s'inscrit dans un contexte historique particulier, marqué d'abord par une tension confessionnelle du système d'éducation entre catholique et protestant, ensuite par une tension linguistique entre Francophone et Anglophone, qui structuraient à la fois l'administration scolaire et le curriculum formel. Le contrôle des institutions scolaires représente un enjeu clé dans la dynamique religieuse et communautaire de la province. L'enseignement public se répartissait dans deux réseaux protégés par la Constitution canadienne : un système anglo protestant et un autre franco catholique (Mc Andrew, 2001). Mais, au milieu des années 1980, le Québec procède à un processus politique et social de déconfessionnalisation de l'enseignement comme une autorité provinciale, en ôtant le statut religieux des écoles publiques et privées et accordant aux élèves (ou leurs parents) le droit de se soustraire à l'enseignement religieux. En 1998, les statuts des commissions scolaires passent du religieux aux linguistiques – françaises ou anglaises. Deux années plus tard, le statut confessionnel des écoles québécoises publiques et privées est aboli. Mais plusieurs écoles privées poursuivent leur vocation religieuse. En 2005, le Québec complétait la déconfessionnalisation du système scolaire public avec l'inauguration du cours obligatoire d'Éthique et de Culture religieuse (cours ECR) qui remplaçait à la fois le cours de religion et celui de morale naturelle.

Le modèle de l'école québécoise est ainsi qualifié de « laïque » en ce qui concerne son rapport au fait religieux. Selon le Comité sur les affaires religieuses⁷ au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la notion de « laïcité scolaire » fait référence au respect de la liberté de conscience et de religion, à l'égalité de traitement pour toutes et tous en matière de religion, à la neutralité de l'école dans la gestion de la pluralité religieuse, ainsi qu'à son rôle éducatif relativement au cheminement spirituel de l'élève et à son questionnement sur le fait religieux.

Officiellement, depuis la déconfessionnalisation du réseau scolaire québécois, les écoles publiques sont laïques. Quant à la législation concernant les écoles privées, elle est

⁷http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_religieuses/Avis_LaiciteScolaire_f.pdf

moins claire. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2014)⁸ compte 270 écoles privées dont 174 (65 %) reçoivent une subvention. Lincourt (2012) identifie une centaine d'écoles à caractère religieux au Québec, à partir de leurs sites web et des rapports de la Commission consultative de l'enseignement privé, du Ministère de l'Éducation du Québec qui relèvent, entre autres, le caractère religieux du programme pédagogique de chaque école privée consultée.

Certes, le curriculum enseigné dans ces écoles est conforme aux prescriptions du MELS (Loi sur l'enseignement privé, Règlement d'application de la loi sur l'enseignement privé⁹), avec la possibilité d'adapter le curriculum aux milieux locaux. Mais, les modalités d'adaptation d'un cours et les justifications apportées à ces « ajustements », ainsi que la marge de manœuvre assez large quant au nombre d'heures et au contenu de l'enseignement lié au « projet particulier » sont révélateurs de la manière dont la dimension religieuse se traduit dans les discours et les pratiques de chaque école (Sercia, 2005, p. 23).

Pour cette raison, la question du financement public des écoles privées est particulièrement délicate et controversée. Elle l'est encore plus lorsqu'elle concerne plus spécifiquement les écoles dites religieuses ou ethno confessionnelles ou ethno religieuses. À l'échelle du Canada, cinq provinces instaurent un processus d'allocation de subventions publiques destinées à certaines écoles privées : l'Alberta (1967), puis le Québec (1968), la Colombie-Britannique (1977), la Saskatchewan au niveau secondaire uniquement (1980) et au Manitoba (1981) (Bergen 1989, p. 98 et Manzer 1994, p.171).

Au Québec, la loi sur la langue officielle, adoptée en 1974, instaure une politique spécifique de francisation pour les écoles religieuses. Pour recevoir des subventions, ces écoles doivent offrir 14 heures de scolarité en français par semaine. Les écoles privées qui intègrent ce programme et qui satisfont des normes similaires à celles imposées aux écoles publiques, notamment quant à la formation des professeurs, au contenu des programmes et aux infrastructures scolaires, sont éligibles à recevoir une subvention annuelle dont le

⁸<http://www.mels.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/ecoles-privées/>

⁹http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_9_1/E9_1.html

montant sera calculé par élève et représente un pourcentage du montant alloué par élève par le gouvernement provincial aux commissions scolaires (Johnston et Swift, 2000).

La question du financement des écoles ethno religieuses suscite l'intérêt public. Ces écoles sont catholiques ou protestantes, en majorité; d'autres sont, notamment, juives (16) ou musulmanes (4). La politique de leur financement est de plus en plus perçue comme allant à l'encontre de l'esprit de l'interculturalisme québécois et encourage la préservation d'écoles séparées. Kymlicka (2003) explique que si pour un État libéral, « il semble légitime de restreindre toute forme d'appui politique à ces écoles au nom de l'idéal de citoyenneté interculturelle, ce traitement semble représenter une violation du droit des groupes minoritaires à l'affiliation culturelle et à l'autonomie ».

L'école, site de notre recherche, fait partie des écoles musulmanes financées par le MELS qui répondent aux exigences ministérielles en matière de francisation, de curriculum, de formation professionnelle et d'infrastructure. L'école élargit également sa marge de manœuvre selon les dispositions du Règlement d'application de la loi sur l'enseignement privé du ministère, pour dispenser deux heures de langue arabe et deux heures d'enseignement religieux.

1.1.4. Questions et impacts possibles de la recherche

Cette étude s'intéresse plus particulièrement à l'expérience des élèves d'une école musulmane indépendante dans le but de mieux comprendre le processus de la construction de leur identité religieuse au carrefour de la société canadienne et québécoise et de la communauté musulmane de Montréal. Notre recherche porte principalement sur **la construction de l'identité religieuse en contexte minoritaire de jeunes musulmans issus de l'immigration**. La collecte des données nous permettra également de répondre au trois sous questions suivantes :

- Les jeunes des nouvelles générations issus de l'immigration se considèrent-ils Canadiens, Québécois ou Musulmans ? Font-ils référence à leurs cultures d'origine ou à leur culture d'accueil?
- Quel habitus religieux oriente ces jeunes dans leurs choix identitaires?

- Quel rôle jouent les écoles musulmanes indépendantes dans ce processus de construction?

Notre recherche contribuera à mieux comprendre les jeunes musulmans et à mieux présenter leur perception de l'identité musulmane ainsi que de sa construction dans un contexte diasporique au sein d'écoles religieuses indépendantes qui sont censées traduire leurs attentes ou celles de leurs parents. La description sociologique de leurs identités aidera à mieux communiquer avec ces jeunes, et par conséquent à comprendre leurs besoins et à leur assurer les meilleures conditions pour favoriser leur réussite scolaire et sociale.

Du point de vue scientifique, cette étude constituera le premier travail approfondi sur la construction de l'identité musulmane de jeunes issus de l'immigration vivant à Montréal et fréquentant une école indépendante musulmane. Par cette description de l'intérieur, nous voulons ouvrir les portes à des études plus approfondies sur ces jeunes Canadiens, souvent victimes de marginalisation et d'exclusion dans un pays réputé pour sa diversité culturelle.

1.2. Cadre conceptuel

Cette étude vise donc à examiner l'articulation de la notion de l'identité religieuse chez les jeunes issus de l'immigration musulmane en comprenant comment ils se perçoivent et se définissent en tant qu'acteurs appartenant à une minorité religieuse, pour ensuite analyser le parcours qui les mène à ces choix identitaires. Les appellations « issus de l'immigration » dans ce travail ou « enfants d'immigrés », « seconde génération » recouvrent deux sous-populations sensiblement différentes dans leur relation à la migration :

- les enfants qui sont nés dans le pays de résidence d'un ou deux parents immigrés;
- les enfants migrants d'origine étrangère, nés en dehors du pays de résidence.

Cependant, Chun (2001) dans son analyse des facteurs de l'assimilation religieuse des Américains d'origine coréenne, établit une distinction entre les enfants qui sont nés dans le pays d'origine et ceux qui sont nés dans le pays de résidence. Ainsi, l'auteur désigne ceux qui sont nés à l'extérieur du pays de résidence par « génération 1.5 » et ceux nés dans les pays d'accueil par « deuxième génération » :

«1.5 generation» refers to those Korean Americans between the first and second generations. These Korean Americans came to this country when they were young, before adulthood. In a strict demographic sense, there could be no such category as 1.5 generation, because if a person was born outside the United States and immigrated to this country, he/she is called the “first generation” regardless of the age of immigration; and the children of immigrants born in this country are called the « second generation ». However, the term bears a significant meaning if it is considered as a sociological concept. The 1.5 generation may possess characteristics of both first generation and second generation Koreans. (p. 50)

N’ayant pas constaté de différences sociologiques entre les deux groupes, nous avons retenu, dans cette étude, les deux populations effectuant leur scolarité au sein de l’école musulmane, terrain de cette recherche.

Notre cadre conceptuel sera construit autour de quatre concepts principaux, répartis en section. La première section sera consacrée au concept de l’identité et de sa construction religieuse dans un contexte diasporique. La seconde section portera sur la religion. L’approche bourdieusienne du fait religieux servira de fondement théorique à notre analyse, puisque nous tenterons de décortiquer l’habitus religieux, au sens bourdieusien, qui oriente les choix identitaires des jeunes musulmans en question dans cette recherche. La troisième section portera sur l’Islam et le concept de la communauté selon une analyse sociologique. La dernière section traitera du rôle de l’école et de la famille dans la construction identitaire des jeunes musulmans et dans la reproduction des rapports sociaux en milieu minoritaire dans un contexte canadien.

1.2.1. L’identité

La notion d’identité suscite un intérêt multidisciplinaire. L’attention particulière portée à ce concept est partiellement liée à l’apparition des contacts intenses et complexes entre les différentes communautés dans la société et à la plus grande circulation des personnes dans un monde plus mondialisé. Ainsi, selon De Fina, Schiffrin et Bamberg (2006), les possibilités multipliées de rencontrer l’Autre soulèvent la conscience de la nouvelle problématique identitaire. À partir des années 60, le terme connaît une utilisation vernaculaire et socio analytique et a été introduit dans l’analyse sociale et le discours public. Plusieurs tendances peuvent être identifiées relatives à l’emploi de ce terme. Nous ne

prétendons pas cerner l'emploi de ces notions, puisque chaque utilisation dépend des fondements théoriques et de l'angle idéologique à travers lesquels le chercheur aborde le sujet; mais nous proposons un aperçu global sur l'emploi du terme selon les conceptions dites essentialiste et non-essentialiste.

1.2.1.1. Des définitions de l'identité

Selon Brubaker (2001), la définition du concept dépend de la perspective d'analyse des chercheurs. Dans la littérature sur les mouvements sociaux, sur la division des sexes et sur la race et le nationalisme (Melucci, 1995), le concept est considéré comme un phénomène spécifiquement collectif qui renvoie à une similitude fondamentale entre les membres d'un groupe. Cette similitude peut être subjective ou objective en soi. Dans la littérature psychologique influencée par Erikson (1968), le terme identité est considéré comme une condition fondamentale de l'être social. Il désigne quelque « chose » de profond et fondateur, qui se distingue du moi plus superficiel, et est conçu comme une chose à reconnaître et à préserver (Taylor, 1989). Par ailleurs, l'identité est entendue comme un produit de l'action sociale selon Calhoun (1993), marquant le développement progressif et interactif d'un sentiment de groupe qui rend possible l'action collective.

Le terme est ambigu et il véhicule une charge théorique polyvalente, voire contradictoire. Selon Brubaker (2001), ranger sous ce concept toute forme d'appartenance et tout sentiment de communauté, « c'est s'engluer dans une terminologie indifférenciée » (p.71). Mais, l'auteur déduit que l'identité est généralement perçue comme « le produit évanescant de discours multiples et concurrents, marquant la nature instable, multiple, fluctuante et fragmentée » (p.72) de l'être contemporain. Bien que l'aspect multidisciplinaire de l'identité rende la tâche de définition assez difficile, les théories sur l'identité sont généralement construites selon deux fondements conceptuels : essentialiste et non-essentialiste. Selon la première approche, l'identité d'une personne est traitée comme une essence, c'est-à-dire une réalité définitivement fixée, destinée à durer, n'existant que par elle-même et qui n'a besoin de rien d'autre qu'elle-même pour exister. Par contre, selon l'approche non essentialiste constructiviste, l'identité est un processus d'altération permanente, une production historique en perpétuelle évolution par laquelle l'acteur devient

autre. Elle est également une représentation sociale construite avec le temps, se transformant au fil des rencontres, des relations sociales, des expériences et selon les contextes.

1.2.1.1.1. La conception essentialiste

Selon la perspective essentialiste, Lipiansky (1995) présente l'identité personnelle et l'identité sociale comme deux composantes de l'identité, qui ne peuvent pas être dissociées. L'aspect objectif de l'identité constitue un ensemble de caractéristiques pertinentes définissant un individu et permettant de l'identifier de l'extérieur. Cette composante de l'identité relève, selon Lipiansky (1995), plutôt de la position du sujet dans la culture et la société. Elle est ainsi définie comme identité sociale. Quant à l'identité personnelle, elle est une forme d'appréhension subjective qui renvoie à des notions comme conscience et définition de soi. Elle contient également les sentiments, les représentations, les expériences et les projets d'avenir se rapportant à un individu. Cette identité subjective s'ancre dans les expériences passées ainsi que dans un certain contexte culturel. Elle est affectée par chaque relation et interaction, elle est donc constamment reproduite (Lipiansky, 1995). Quant à Tajfel (1974), en plus d'englober tout ce qui permet d'identifier l'individu de l'extérieur, l'identité se réfère aux statuts que le sujet partage avec d'autres membres de son ou de ses différents groupes d'appartenance en se référant à des catégories sociales où se rangent les individus (groupes, sous-groupes : « jeune », « étudiant », « femme », « cadre », « père »...). L'identité est donc « prescrite » ou « assignée » dans la mesure où l'individu n'en fixe pas ou pas totalement les caractéristiques. Ainsi, l'individu acquiert son identité à partir de la place qu'il occupe dans la société. Cette théorie de l'identité est fondée sur la dynamique de l'évaluation de soi, poussée par un désir d'appartenance à un groupe social. Le groupe constitue un support de l'identité, car il permet à l'individu de se définir comme membre de la société, mais aussi parce que le groupe est porteur d'une dimension socio émotionnelle qui permet d'établir une identité sociale positive que le sujet tente de préserver. Le groupe est porteur d'évaluation et l'appartenance à un groupe est en partie motivée pour élaborer une image de soi positive. Cette image positive à préserver se fait à travers le processus de comparaison sociale. Il y a toujours un mouvement du sujet vers le groupe qui va donner une image positive de soi

Les approches de Tajfel (1974), de Tajfel et Fraser (1978), puis de Tajfel et Turner (1979, 1986) de la théorie de l'identité sociale, comme une approche des relations intergroupes focalisent sur les relations entre groupes sociaux plutôt que sur les relations entre individus et groupes d'appartenance. Selon cette théorie, la seule catégorisation en deux groupes distincts entraîne la discrimination à l'encontre de l'exogroupe (groupe auquel le sujet n'appartient pas) dans le but de différencier son groupe. L'enjeu de la différenciation est une identité collective positive, résultant d'une comparaison intergroupe favorable à l'endogroupe (groupe auquel le sujet appartient) (Tajfel et Turner, 1979 et 1986).

De point de vue ethnographique, mais toujours essentialiste, Tremblay (1983) aborde l'identité en lien avec la culture. Il définit l'identité qu'il appelle « culturelle » comme l'ensemble des traits et éléments qui singularise un groupe ou une culture donnée et à la valeur symbolique d'attachement que ces éléments représentent chez ceux qui la constituent. Par cette façon de découper le réel, trois aspects distinctifs fondent l'identité culturelle, selon Tremblay (1983). L'identité est, d'abord, une image de soi, en tant que collectivité, constituée par les représentations collectives se rapportant à l'ensemble des caractéristiques de l'ethnie. Elle est, aussi, un genre de vie qui se déploie dans les rapports interpersonnels que les individus appartenant à une ethnie particulière entretiennent entre eux sur un territoire donné et dans les relations économiques, politiques et sociales avec l'extérieur. L'identité culturelle est, enfin, une vision du monde qui s'appuie tout autant sur une interprétation du vécu collectif que sur l'explicitation de projets se rapportant à l'avenir de la collectivité. Chacune des pièces de ce triptyque est essentielle pour comprendre les systèmes d'identification, les cadres significatifs de référence et les projets collectifs de développement (Tremblay, 1983).

1.2.1.1.2. La conception non-essentialiste

De point de vue non-essentialiste, Bayart (1996) par exemple rompt avec toute conception naturalisante de la culture et des identités collectives. Ainsi, considérant la culture non pas un corpus figé de « traditions », mais une production, sans cesse reconstituée, Bayart (1996) met en cause la notion de l'identité culturelle et démontre que toute identité est politique. Il n'existe donc pas d'identité naturelle partagée par un groupe ou

une communauté, mais des stratégies identitaires. Pour cette raison, l'auteur conclut dans un entretien au journal *Le Monde* (2009) qu'il n'y a pas d'identité française, mais des processus d'identification contradictoires qui définissent les variables de l'appartenance nationale et citoyenne.

Dans un autre contexte, les travaux de *cultural studies* et ceux des *post colonial studies* sur la théorie de l'identité postmoderne brise intégralement l'image de l'identité statique, connectée à des points de repère stables dans une dimension sociale (Hall, 1996), sur lesquels se construisaient les définitions des identités sociale, individuelle et nationale. Hall (2007) analyse l'identité selon deux perspectives. Dans une culture partagée, elle est « un véritable moi qui se dissimulerait dans plusieurs autres moi » (Hall, 2007, p.228) du groupe ou du peuple. C'est un ou quelques traits communs à tous les membres du groupe, des cadres stables et immuables qui comportent des références et des significations qui dépassent les différences dans le groupe. Pour les noirs de l'Occident par exemple, l'Afrique représente leur référence commune, malgré la différence de couleur, de place et de parcours historique. Dans une autre perspective, Hall (2007) présente l'identité culturelle comme une expérience, marquée de discontinuités et de ruptures et en transformation constante. Considérées comme singulières et exclusives, les identités postmodernes sont ainsi plurielles, même au sein d'un individu. Abdallah-Preteille (1999) l'a déjà confirmé. L'appartenance aux différents groupes s'est multipliée et un nouveau dynamisme identitaire s'est accentuée entre des groupes de plus en plus cosmopolites et des rapports individuels de plus en plus désystématisés (Abdallah-Preteille, 1999). Pour cette raison, les marqueurs anciens de l'identité, comme la culture et l'âge, sont maintenant devenus « *tenus, lâches et fugitifs* » (Abdallah-Preteille, 1999, p.15). En conséquence, les catégories telles que la race, la religion, les classes sociales, la sexualité, l'ethnicité et les cultures nationales se brisent et ne peuvent plus servir de points de repère pour l'identité postmoderne. L'illustration est faite par Hall (1999) avec l'exemple de la catégorie *le noir* comme identité imaginaire, complexe et discursive. Reconnue par la différence, l'identité « noir » est créée à travers les fermetures imaginaires et symboliques (Hall, 1999, p.14). Les identités sont donc multiples et se débattent dans toutes les directions et par rapport auxquelles l'individu s'identifie et se réidentifie à chaque instant. Quant à la stabilité, elle est illusoire et fallacieuse. Si l'identité

est censée être achevée, c'est seulement dû aux histoires inventées que nous construisons pour créer un sentiment de complétude. Par contre, dans la réalité, les identités sont momentanées (Hall, 1999, p.23).

La théorie *postcoloniale* propose une autre façon de penser le monde, à partir d'un questionnement sur la définition de l'identité. Dans ce sens, Bhabha (2007) tente de briser la relation de dépendance, qui enferme systématiquement l'Autre dans une identité imposée, souvent associée à un territoire et à une autre histoire. Dans cette construction, les limites deviennent floues, les frontières poreuses. Les catégories simples qui assignent à chacun une seule identité nationale, sociale, culturelle, de genre, etc., sont battues en brèche, car elles ne sont pas opératoires : elles offrent des solutions à la confrontation et à l'altérité, mais pas à la définition de l'identité. Il faut au contraire voir le monde à travers le prisme du mouvement dans toutes ses dimensions, et comprendre alors que les identités sont multiples et constamment redéfinies dans la pratique, par les individus comme par les groupes (eux-mêmes volatiles). Ainsi, les identités individuelles multiples et les groupes communautaires se font et se défont au gré des logiques du moment, dans un monde instable, parce qu'elles sont fondamentalement hybrides, donc toujours en mouvement, ce que Bhabha (2007, p.30) appelle « les positions du sujet », et plus spécifiquement les moments où ces positions changent et où l'identité se déplace. Ce regard qui privilégie le mouvement permet de rendre visibles les minorités et de faire reconnaître les différences, mais sans les enfermer dans une identité et/ou dans un lieu. On se garde ainsi de tout essentialisme, en rendant compte de l'instabilité des identités.

Certes, les *cultural studies* et les *postcolonial studies* ont transformé la façon de penser et de réfléchir l'identité. Leur apport conceptuel est énorme. Mais, elles sont considérées comme « un carnaval académique » par Bayart (2010). Ainsi, en plus d'être présentées comme une série de relations tendues et de débats d'idées sans « discipline », ni « théorie » postcoloniale, selon Lazarus (2006), négligeant souvent le rôle des rapports sociaux et de classe qui sont plus déterminants pour expliquer les identités et les inégalités, ces recherches sont souvent critiquées pour leur rôle dans l'éclatement identitaire que connaissent les sociétés modernes actuellement. Les frontières sont tout sauf étanches; d'où la multiplicité des études et des théories : les *subaltern studies*, les *gender studies* puis les

lesbian, gay and transgender studies, la *queer theory*, le *transnational feminism*, etc. Ripoll (2006) critique cette démarche qui subira, elle-même, l'hybridation qu'elle cherche à saisir et à théoriser, selon Ripoll (2006), en fonction notamment des propriétés sociales/culturelles de ses interprètes et interlocuteurs et des contextes sociaux, culturels, historiques et géographiques de leurs pratiques.

1.2.1.1.3. L'identité comme construction

L'identité est un concept flou, difficile à définir pour quiconque s'avance sur ce terrain mouvant. Giddens (1990) affirme que l'alternance de ce concept entre dynamisme et stabilité est étroitement liée à la globalisation et que les sociétés ont perdu leur systématisation. Cependant, user des principes fondamentaux de l'identité nécessite souvent de rompre avec les conceptions substantialistes, essentialistes. De telles approches considèrent l'identité d'une personne comme une réalité définitivement figée. Les définitions essentialistes ou substantives seront donc écartées, car l'étude d'une communauté religieuse minoritaire aussi hétérogène dans ses appartenances nationales, ethniques, territoriales ou encore linguistiques exige le recours à une définition constructiviste et dynamique de l'identité. L'identité désigne donc à la fois ce qui est semblable à nous, mais non figé et ce qui est unique ou encore distinct. La construction de l'identité, qui suppose un rapport d'altérité, se fait en fonction de ce rapport dynamique entre le « eux » et le « nous ». Ce sont ces frontières sociales, culturelles, religieuses ou linguistiques qui ne sont pas définitivement tracées et qui déterminent le rapport avec le groupe. Il n'existe cependant pas *une* identité, puisqu'elle est multiple à bien des égards. Il est possible ainsi de se définir par son âge, son sexe, sa catégorie socioprofessionnelle, sa langue, son origine ethnique, son appartenance religieuse, son style de vie et bien d'autres critères encore; sans être associé à des stéréotypes qui servent à différencier et, généralement, à dévaloriser les membres ou les groupes ethniques, religieux, sociaux, culturels.

Cette multiplicité ne signifie cependant pas que le processus identitaire est totalement arbitraire et amorphe. En ce sens, Beaucage (1994) rappelle, à juste titre, que l'identité, entre autres, religieuse est « *the result of an (unconscious) process of building up the difference* » (p.180). De plus, ce processus, tant collectif qu'individuel, n'est pas unitaire, mais plutôt sujet

à diverses interprétations au sein du groupe. Calhoun (1994) considère de surcroît que l'ère moderne apporte un changement qualitatif à la dynamique de construction des identités : « *In the modern era, identity is always constructed and situated in a heterogeneous field and amid a flow of contending cultural discourses* » (p.196).

Notre vision de l'identité est donc constructiviste. Pour l'analyse sociologique de cette construction, nous expliquons dans la section suivante la typologie adoptée dans cette recherche.

1.2.1.2. Une typologie des identités

La présentation de Castells (1999) prend une importance particulière dans le contexte de notre recherche. Dans son analyse de la société moderne, face au développement des technologies de l'information, Castells (1999) présente l'identité comme une construction sociale inscrite dans un rapport de force entre les acteurs sociaux. Ainsi, il insiste sur le fait qu'il ne faut pas confondre les identités avec les rôles. Une personne peut, tour à tour, être mère, épouse, infirmière, nageuse, bouddhiste, militante, etc. Tous ces éléments ne constituent pas pour autant son identité, mais ils regroupent ses différents rôles. En effet, selon Castells (1999), ce qui caractérise l'identité est qu'elle est le produit de constructions personnelles et collectives qui conditionnent l'expérience autant que la vie sociale dans une dynamique réciproque. L'identité est fondamentalement source de sens, elle permet à l'acteur social de puiser en elle les significations qu'il donne à la réalité environnante, elle lui permet de se situer, de se différencier et de s'expliquer. Quant aux rôles, ils sont définis par les normes dictées par les institutions. Ils ne sont pas le fruit d'une construction subjective. Ils organisent les fonctions, alors que les identités organisent les sens. Les identités sont des sources de sens plus puissantes que les rôles parce qu'elles impliquent une démarche d'élaboration personnelle et d'individualisation. Dans ce contexte, Castells (1999) propose une typologie de trois formes identitaires qui reflètent trois tendances dans la société contemporaine. Il s'agit de l'identité légitimante, de l'identité résistance et de l'identité projet. Ces trois formes d'identité posent justement comme principe le recours à un ensemble de marqueurs (culturels ou non) participant au processus de construction identitaire. Cette typologie n'est pas essentialiste, elle n'accorde aucun contenu aux différents types

identitaires, mais elle dégage des catégories qui permettront, lors de l'analyse, d'envisager le phénomène identitaire dans toute sa complexité.

L'identité légitimante se définit comme étant l'identité introduite par les élites, organisations et institutions dirigeantes sous la forme de lois, de standards de normativité et de codes de civilité. L'identité légitimante a pour but principal de conforter et d'étendre la domination de la classe au pouvoir sur les différents acteurs sociaux. Ainsi, ce type d'identité est le fruit d'un processus dans lequel l'acteur social apprend et intègre la normativité attendue de lui. Identité à tendance assimilationniste, elle touche tant les minorités que la majorité civile et elle s'engage dans une suite d'adaptation sans fin. D'une façon concrète, une musulmane voilée vivant au Québec est censée accepter les percepts de la religion musulmane en termes vestimentaires et, en même temps, doit respecter les réglementations en matière d'interdiction de signes religieux dans certains espaces publics. Son adaptation aux codes du groupe dominant, qu'il soit musulman ou québécois, influe sur son identification religieuse et sur la construction sociale du groupe d'appartenance. Dans un souci de discrétion et/ou de conformité, cette musulmane en contexte minoritaire s'accommode sur le plan identitaire pour se conformer contre/de son gré aux normes dictées par le contexte social.

L'identité résistance est produite, selon Castells (1999), par l'acteur social lui-même. Occupant une position dévalorisée ou subissant des conditions de marginalité par la logique dominante en place, l'acteur construit une identité basée sur des principes étrangers, voire des principes contraires à ceux qui conditionnent les institutions de la société environnante. Ce type d'identité reflète l'attitude de certaines portions dominées de la société, telles que les fondamentalistes religieux. Pour les groupes musulmans de Montréal, certains membres qui refusent la normativité de la société ambiante et qui évoluent en reclus au sein de leur communauté religieuse sont considérés comme ayant une identité-résistance. Cette identification peut prendre la forme d'un rejet plus ou moins violent des normes environnantes et s'exprimer sous la forme d'un extrémisme ou d'un particularisme protectionniste. En d'autres termes, l'individu se cantonne au sein de sa communauté sans chercher à avoir de contacts avec la société environnante. Il se focalise sur ce qui fait la particularité de son groupe (dans le cas présent, l'Islam ou une fraction de l'Islam) et se

comporte de façon à protéger au mieux cette partie de son identité en évitant ou refusant toute contamination de la société ambiante. Cette attitude se traduit souvent, selon Castells (1999), par une méconnaissance des langues nationales, une situation professionnelle précaire ou encore par l'absence dans son cercle de connaissances d'individus de nationalité ou de confession autre que la sienne.

L'identité projet est la troisième forme que propose Castells (1999). Cette forme d'identité se manifeste lorsque l'acteur, sur la base du matériel culturel à disposition, construit une identité nouvelle qui va l'aider à redéfinir sa position dans la société, à se penser différemment dans la société et à induire un changement dans la perspective selon laquelle il était jusqu'alors perçu. Ce type de construction identitaire personnelle est positivement perçu. L'acteur social se définit comme membre futur de la société et non pas comme membre voulant revivre un héritage décontextualisé, en respectant à la fois ses référents culturels choisis ou hérités, mais aussi les codes de la société environnante. Pour un musulman, cette troisième forme d'identité tend vers une intégration/insertion, car il se mobilise autour de son islamité, sans se renfermer sur lui-même et sur sa religion, sans pour autant nier à la société une légitimité et en refuser les normes.

La thèse de Castells (1999) sera notre cadre d'analyse de la construction de l'identité des jeunes de l'école musulmane et des différentes formes identitaires adoptées par ces jeunes dans leurs relations avec le groupe majoritaire au Québec et avec leur groupe d'appartenance. Pour terminer, afin d'appréhender l'identité musulmane, il s'agira, dans un premier temps, de repérer l'ensemble des représentations auquel renvoie un attribut religieux, procédant à l'identification religieuse et, dans un deuxième temps, d'en dégager sa construction dans un contexte minoritaire.

1.2.1.3. La construction identitaire et le contexte migratoire

Nous examinons la théorie de la construction sociale de Dubar (2000) dans l'analyse de la construction identitaire, ensuite nous présentons le processus de construction de l'identité dans un contexte de migration, pour terminer avec l'analyse des marqueurs identitaires dans cette construction.

1.2.1.3.1. La construction sociale de l'identité

Les travaux de Dubar (2000) apportent un éclairage intéressant sur la manière dont se construit l'identité. L'auteur la présente comme le produit de socialisations successives, la socialisation étant envisagée comme un ensemble de transactions entre l'individu et les instances sociales qui l'entourent. À la socialisation primaire dans la famille, fait suite la socialisation secondaire : l'individu participe progressivement à des groupes sociaux formels ou informels comme l'école, les copains, les mouvements de jeunesse et les groupes sportifs. La diversité, voire la contradiction entre les règles que ces milieux imposent, les occasions d'actions nouvelles qu'ils offrent et les reconstructions mentales et affectives que ces actions peuvent provoquer obligent l'individu à des recompositions de son identité. La construction de l'identité religieuse relève de cette double socialisation primaire et secondaire. Cette socialisation se réalise, selon Dubar (2000), en deux temps : diachronique et synchronique. La première est liée à l'histoire de vie de l'individu, notamment à sa trajectoire sociale et à l'axe temporel de la construction identitaire. Elle construit l'identité pour soi, comme résultat d'une transaction interne, « subjective », entre l'identité héritée et celle qui est visée, que la personne revendique comme sienne. Cette transaction joue donc sur le registre de rupture ou continuité entre un passé (identité reçue) et un projet (identité visée). Ainsi, on pourrait, par exemple, être considéré comme musulman par le simple fait qu'on est né de parents musulmans. Mais cela veut-il dire pour autant que les pratiques et les convictions le seront également? Un musulman peut marquer une rupture avec la tradition et les pratiques parentales et adopter des pratiques et croyances qui conviennent mieux à son cheminement diachronique.

Sur le plan synchronique, les acteurs sont en interaction dans un contexte d'action précis, finalisé, traversé par des enjeux divers. Dès qu'un individu s'engage aux côtés d'autrui dans une action collective, il se voit attribuer une identité par autrui, fondement de la reconnaissance. Dans un groupe religieux, les fidèles partagent des façons de penser en quelque sorte reconnues et validées par le groupe. Une fois socialisées, ces formes identitaires fondent l'appartenance à une religion particulière. L'intériorisation active de

cette identité par la personne est variable selon les individus et fluctuante dans le temps et s'exerce dans une tension entre une tendance à s'identifier à l'image d'un autre ou d'un groupe auquel on appartient ou auquel on souhaiterait appartenir, et une tendance à se différencier et à prendre ses distances par rapport à ce groupe. En définitive, l'image que chaque individu se construit « ne peut s'analyser en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des identités pour soi qui ne sont rien d'autre que l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont » (Dubar, 2000, p. 111).

Sur le plan diachronique, la socialisation offre peu de prise à la formation, mais certaines de ses composantes peuvent venir interférer. Par exemple, des expériences religieuses douloureuses dans le pays d'origine peuvent provoquer des émotions négatives et affecter plus tard la religiosité et l'attachement de l'individu à sa religion. Offrir des espaces-temps et des outils pour travailler l'articulation complexe entre singularité et appartenance aura un rôle médiateur à jouer par rapport aux difficultés éventuelles des individus à se reconnaître dans les formes socialisées.

1.2.1.3.2. La construction en contexte migratoire

En situation diasporique, Vasquez (1990) explique que l'individu réagit selon la façon avec laquelle il a été socialisé dans une culture déterminée et s'exprime à travers ses propres modalités. Mais, l'immigration entraîne généralement une rupture avec les modèles et le milieu où l'individu a été socialisé; l'individu est donc contraint à un changement brutal et à une perception dévalorisée de son identité par rapport à celle dont il disposait dans son pays d'origine (Vasquez, 1990). Le fait d'être confronté à un système de valeurs différent du sien, pourrait obliger un immigrant ou quelqu'un issu de parents immigrants, à intégrer des identifications d'autant plus conflictuelles et une image de soi potentiellement dévalorisée, liée aux jugements que porte autrui envers soi.

En ce qui concerne des individus de jeune âge issus de l'immigration, les recherches de Malewska-Peyre (1990) et d'Akkari (2001) menées en France auprès des jeunes d'origine maghrébine démontrent que ces derniers peuvent facilement se disqualifier et disqualifier leurs parents, car les images véhiculées par les institutions de la société d'accueil ou par

l'école peuvent être plus valorisées que celles de la famille. Dans un contexte de migration, les conflits de générations prennent une grande importance chez les jeunes dont les positions concernant les rapports entre les sexes, les choix de carrières, la définition de leur appartenance culturelle, le retour au pays et les options politiques se radicalisent par rapport à la position de leurs parents et les images identitaires des groupes sont souvent en conflit avec celles des parents. Hurrelman (1992) explique que dans les pays occidentaux industrialisés, pour acquérir le statut d'adulte, le jeune doit assumer plusieurs responsabilités concernant son parcours scolaire et son choix professionnel, son autonomie économique et la séparation de ses parents et enfin, ses contacts avec les pairs. Mais, pour ceux d'origine immigrante, d'autres dimensions très importantes entrent en jeu dans leur développement identitaire et leur autonomie. Étant complexes et souvent menacées, l'identité et sa construction dans un contexte de migration représentent un défi de taille pour les communautés culturelles et religieuses dans des situations de minorisation. Cherchant à la préserver et à la reproduire, les décideurs de chaque groupe établissent des marqueurs qui les distinguent et autour desquels se réalise le processus de socialisation.

1.2.1.3.3. Les marqueurs identitaires

Pour cerner le phénomène identitaire, il est important de s'arrêter sur la question des marqueurs, constitutifs du groupe d'appartenance. Augé (1994) dira même que c'est « la logique symbolique qui rend possibles et effectives les relations entre les uns et les autres » (p.53). Les marqueurs sont des traits culturels auxquels les agents confèrent un sens particulier qui permet d'effectuer le tri, de coller l'étiquette et, partant, de se montrer distincts. Les marqueurs ne sont pas la réflexion telle quelle de la culture du groupe, mais plutôt « a work-on-culture », selon Beucage (1994). Ils ne sont pas, comme le voudraient les tenants de l'approche essentialiste, un reflet « naturel » des traits ou du contenu culturel du groupe. Barth (1969) présente les marqueurs comme un ensemble dynamique de traits sélectionnés en fonction des rapports avec les autres groupes, et utilisés comme critères de classement (membre ou non membre du groupe) (p.119). Quant à Peressini (1991), il distingue trois étapes à ce processus d'assignation : sélection, schématisation et systématisation/totalisation (p.92). Il est particulièrement important d'approcher les marqueurs en tant que système (ouvert et dynamique), plutôt que comme série de traits

disparates et arbitraires. D'après Drummond (1980), si les marqueurs constituent un système, il s'agit d'une sorte de système dans un système, car leur signification ne vient pas surtout des relations entre eux, mais du système de significations plus large dans lequel ils sont enracinés. Le fait même d'ériger un trait culturel en marqueur change sa nature et sa dynamique, surtout en vue de la valeur symbolique que le trait charrie une fois désigné comme marqueur (Moreno 1985, p.16). Cependant, pour être légitimes aux yeux des membres du groupe, les marqueurs doivent pouvoir garder leur caractère supposé « naturel », ou alors subir un processus de renaturalisation, ou d'intériorisation chez les agents. Les marqueurs sont construits selon un processus en général implicite, avec des moments de cristallisation progressive du consensus par l'intervention explicite d'acteurs collectifs ou de représentants de la collectivité. Oriol (1984) discerne un double aspect, subjectif et objectif, à ce processus d'identification duquel émergent les marqueurs : « toute dimension objective qui caractérise le groupe national et/ou culturel peut être intériorisée pour être reprise comme signifiant l'identité subjective; toute expression subjective - discours, mentalité, pratique culturelle - peut être objectivée pour attester de l'existence incontestable du groupe » (p.91). Le groupe dominant pour qui l'existence ou non du groupe est souvent un enjeu politique majeur, produit des marqueurs d'identification par son « invention » de traditions (Hobsbawm et Ranger 1983, p.14) et par la légitimité que son pouvoir symbolique confère à ces marqueurs. Calhoun (1993) apporte une précision importante à la notion de tradition inventée, en soulignant que son caractère inventé ne la rend pas moins « réelle » (p.222) ni valide, car, après tout, toute tradition est créée, aucune n'est primordiale.

Le changement de contexte culturel place l'acteur social dans une position d'éventuelle acculturation où il est confronté à un double défi : préserver des éléments identitaires empruntés à la culture d'origine tout en s'adaptant à son nouvel environnement social et culturel. Cette position de double socialisation exige de l'acteur qu'il réévalue, voire même parfois modifie, les représentations et les valeurs qui le lient à son groupe d'appartenance pour remettre parfois en question les marqueurs identitaires comme ils s'étaient édifiés jusqu'alors.

En contexte de migration, le processus d'identification est l'enjeu primordial des groupes minoritaires afin d'assurer leur reproduction et, pour le groupe dominant, de garantir

son hégémonie. Les marqueurs culturels et religieux sont au centre de cet enjeu, car pour les jeunes issus de l'immigration, ils peuvent les exclure des voies scolaires et professionnelles menant à la réussite.

1.2.1.4. L'identité et les marqueurs religieux

La dimension confessionnelle dans la construction identitaire est souvent subordonnée et amalgamée à la dimension ethnique ou socioculturelle (Triki-Yamani et Mc Andrew 2006; Beyer 2008; Zine 2008). Notre objectif est d'explorer et de comprendre l'identité religieuse comme une variable indépendante, mais aux fins d'analyse, l'identité religieuse sera abordée au même titre que l'identité culturelle, car le qualificatif culturel est souvent employé pour évoquer le religieux, dépendamment de l'angle idéologique des chercheurs. L'identité qu'elle soit religieuse ou ethnique est souvent présentée comme culturelle. Lincoln (2000) explique dans ce sens que la religion est considérée comme étant une sous-catégorie de la culture; mais elle peut être prépondérante, et parfois, hégémonique par rapport à la culture.

Selon Ruano-Borbalan et Halpern (2004), la religion peut constituer l'un des principaux vecteurs de l'identification, car elle permet à l'individu de construire son identité individuelle, de lui trouver une légitimité dans un « corps symbolique virtuellement éternel » (p.7) et de puiser sa source dans une tradition dont les racines peuvent remonter à des siècles, voire des millénaires. Dans son étude sur l'évangélisme américain, Smith (1998) souligne le rôle prépondérant de la religion dans la construction identitaire. Il explique qu'en instaurant des frontières symboliques, « symbolic boundaries », entre ceux qui adhèrent à son credo et ceux qui ne s'y reconnaissent pas, les religions contribuent d'une part, à maintenir les identités collectives et, d'autre part, à construire des groupes sociaux spécifiques (Smith, 1998, p.91). Cependant, l'auteur insiste sur le fait que la construction de frontières symboliques n'est pas propre au domaine du religieux; ces frontières peuvent être ethniques, raciales, etc. Assurant une existence collective et durable à l'individu, la religion constitue donc une ressource essentielle dans la construction identitaire.

Dorais (2004) définit l'identité culturelle et, par conséquent, religieuse, selon deux

principes identitaires fondamentaux et complémentaires : la similarité et l'altérité. Étant un « processus grâce auquel un groupe d'individus partagent une manière partiellement commune de comprendre l'univers, d'agir sur lui et de communiquer ses idées et ses modèles d'action » (p.5), l'identité se construit en prenant conscience que d'autres individus et d'autres groupes pensent et agissent de façon différente. Dans cette perspective, Dorais (2004) considère que la religion, comme la langue, la couleur ou l'ethnicité ne constitue pas des marqueurs culturels fixes et inhérents à un groupe donné, mais des attributs autour desquels se regroupent certains acteurs. L'absence d'un trait donné ne signifie en aucun cas la disparition du groupe qui le véhicule. Mais, en situation de migration, les États ont monopolisé la notion de l'identité culturelle et religieuse pour régir les rapports entre les populations qui partagent le même territoire sous leur contrôle « afin de maintenir l'ordre et, très souvent, de préserver leur domination » (p.7). De son côté, Hanf (1994) fait remarquer que les groupes qui se définissent d'abord par la religion ne se démarquent pas nécessairement de ceux qui utilisent plutôt des marqueurs linguistiques ou ethniques pour trouver une certaine profondeur historique : « the fabrication of identity involves historicism: the group needs a history, preferably incorporating religious images » (p.12). Dans un contexte de migration, Bastenier (1998) met l'accent sur la combinaison de la religion et de l'ethnicité en processus de reconstruction identitaire pour aider à « la refondation compensatoire de ce « nous » perdu dans les aléas et les revers de l'immigration » (p.204). Pour cette raison, certaines communautés mettent de l'avant avec détermination leurs revendications ethnico religieuses, et, par conséquent, répondent « à des besoins d'identification à un collectif et de reconnaissance, auxquels la société moderne, en tant que telle, ne répond ni ne prétend répondre », selon Schnapper, (1993, p.161). Chez les populations diasporiques, les rituels religieux sont importants dans le processus de construction et de négociation identitaires. En citant l'exemple de la population Tamils au Canada, Clothey (2006) démontre que les « Tamils settling outside their ancestral homes have used a variety of strategies by which they negotiate their identities and transmit their heritage in not always hospitable cities. One of these strategies is ritualization in its various forms. » (p.13). Pour Hervieu-Léger (1998), l'identification religieuse est essentiellement liée au processus de transmission. Qu'elle soit individuelle ou collective, l'identité se construit à partir d'une transmission religieuse, dynamique et complexe.

En somme, nous soutiendrons que la religion, avec la langue et l'ethnie, est considérée comme l'un des plus puissants attributs culturels sur lesquels une identité peut se construire et se négocier. Jumelant la typologie de l'identité religieuse proposée par Castells (1999) et la théorie de la construction identitaire de Dubar (2000), nous considérons que le jeune musulman en contexte migratoire négocie son identité dans un contexte dialectique selon les deux axes : temporel (biographique et social) et relationnel (altérité et similarité) et effectue ses choix identitaires en fonction d'une identité musulmane construite selon les formes présentées par Castells (1999).

Processus complexe, ouvert et dynamique, l'identité est ainsi la combinaison d'identifications complexes et multiples. L'identité musulmane constitue une identité tant individuelle que collective. L'évocation de la communauté de référence agit comme une ressource (parfois primaire, parfois secondaire) dans la construction de l'identité religieuse des acteurs de confession musulmane. L'identité musulmane est-elle uniquement religieuse? S'agit-il également d'une identité psychologique, sociale et culturelle, qui représente l'acteur social compris comme le sujet conscient de sa capacité à se créer un référent porteur de sens et d'interagir en tant que sujet autonome avec son environnement? La compréhension du concept de la religion devient primordiale.

1.2.2. Religion et pratiques religieuses

Étant donné la diversité des cultures et leur caractère universaliste, la religion n'a cessé de nourrir la réflexion des humains et de susciter, à travers de vastes espaces socioculturels, des questions importantes. Par le phénomène de la religion, les hommes espèrent trouver des réponses aux interrogations qui relèvent de leur condition humaine. Le concept de la religion est défini de manières différentes selon les théoriciens. D'après le dictionnaire de sociologie (Akoun, 1999), la religion est une forme d'organisation du croire que l'on définit souvent soit à partir des fonctions sociales soit à partir des contenus de croyances. Au cours de la section précédente, nous nous attardons sur le concept de religion, selon la perspective fonctionnelle qui s'intéresse à la religion comme pratique, à ce qu'elle

fait et à ce qu'elle produit. Ensuite, la question de la religion est abordée selon la perspective de Bourdieu en termes de champs de pouvoir et de lutte. À la fin de la section, nous présentons le phénomène religieux dans un contexte de migration et les défis qu'il rencontre dans sa lutte de transmission et de reproduction.

1.2.2.1. Le phénomène religieux et la dynamique contemporaine

Le sociologue Vassort (2005) présente la religion comme une perception d'un pouvoir supérieur qui ne ressemble à rien d'humain ou de cosmique. Dans une pratique religieuse, l'humain doit éprouver le sentiment de sa nullité et prendre conscience d'un événement qu'il considère comme sacré et qui devient la base d'une pratique ou d'une croyance empreinte de religiosité. Mais pour que celle-ci soit une religion, il faut qu'elle se massifie dans sa pratique et joue le rôle de son guide spirituel (Vassort, 2005). C'est donc dans la recherche de la massification qu'une religion trouve la légitimité de son pouvoir. Elle prend, souvent, la forme d'une institution et développe ainsi sa capacité à la sacralisation des pratiques ainsi que nombre d'habitus, car elle est sans conteste une tentative de création d'habitus sur le plan sociétal, et peut devenir, elle-même, « un tissu d'habitus » et une institution vouée à créer la domination légitime (Vassort, 2005).

Dans une autre perspective, Tillich (1990) aborde la religion dans son rapport avec la culture. Il existe ainsi une corrélation entre culture et religion, étant donné que « dans chaque province de la vie de l'esprit, il y a (...) un périmètre particulier, une sphère particulière dans laquelle s'exprime l'influence du religieux. » (p.35). Dans le même sens, Klein (1998) définit le concept religieux en conciliant la foi et la culture, la civilisation et la religion. Si la culture peut s'exprimer indépendamment de la religion et vice versa, Klein (1998) explique que cette dernière demeure cependant la « substance de toute culture. » (p.1503). Trois états caractérisent ainsi le rapport entre ces concepts :

- l'état où la religion s'est imposée comme l'instance de contrôle des fonctions de la culture
- l'état dans lequel les fonctions de la culture s'émancipent de la religion à partir de leurs formes

- l'état où la religion s'actualise dans chaque région de la culture en donnant un contenu à leurs formes.

Selon l'analyse de Klein (1998), le troisième rapport peut refléter le lien qu'entretient l'Islam avec la culture. La section (1.2.3.) apportera plus de précision à ce niveau.

De son côté, Trigano (2001) explique que les fondements de la rationalité se trouvent dans la religion. Il révèle que « les valeurs sont les fondements de sens » (p.59-60) et que la religion est le lieu de recherche de valeurs et les hommes ne peuvent les comprendre que par elle. Trigano (2001) construit son analyse de la religion à partir de la proposition de Durkheim (1912). Ce dernier définit la religion comme étant un système solidaire de croyances et de pratiques relatives au sacré. Pour lui, Dieu est remplacé par le social. Or, il est nécessaire pour un individu d'appartenir à un système social où les croyances et les pratiques unissent en une même communauté morale tous ceux qui y adhèrent. Dans l'histoire de l'humanité, la religion occupe une place centrale, selon Durkheim (1912) décèle deux composantes du phénomène religieux : les croyances et les rites. Trigano (2001) en ajoute une troisième : les institutions. Les croyances représentent l'ensemble de doctrines ou de valeurs qui fondent les convictions et les représentations des individus et des sociétés, un ensemble de référentiels de conduite et de culte qui fixent des normes et des principes à considérer dans les rapports avec l'être suprême. Le référentiel de conduite donne des repères pour la régulation des comportements en société, tandis que celui du culte permet de saisir les relations entre les hommes et le divin, en l'occurrence Dieu. La deuxième composante est intimement liée aux rituels. Rivière (1999) les explique comme l'ensemble des pratiques d'ordre verbal, gestuel et postural qui permettent de vivre concrètement les principes édictés. Ces pratiques se construisent, entre autres, de rites de naissance, de mariage et des exercices de piété qui sont des actes répétitifs, codifiés et solennels (comme les prières). Dans la vie religieuse, les symboles et les rites forment un langage par lequel les adhérents mettent en évidence certaines réalités de leur vie. Ces pratiques contribuent à la construction de l'identité de l'individu qui cherche son bonheur et son salut dans la réalisation de la soumission à Dieu à travers ces rituels. Bien que certains rituels semblent en déphasage par rapport à l'évolution de la société, les adhérents restent souvent attachés à certains rituels tels que les fêtes, le mariage, la naissance et l'enterrement, qui ont encore une

signification religieuse pour eux. La troisième dimension qui concerne l'institution constitue toute la structure qui porte les croyances et les rites. Elle est divisée en deux indicateurs qui sont les agents et les lieux; il s'agit d'imams, de prêtres, de rabbins, etc., comme des acteurs religieux principaux ainsi que de mosquées, de temples, d'églises, etc., comme des lieux sacrés. Cette dimension permet au fidèle de vivre en communauté et de se sentir encadré.

Enfin, conscient de l'impossibilité d'arriver à une définition formelle de la religion qui traduit pleinement le caractère polysémique de la notion, Gunn (2003) préfère ainsi analyser la religiosité des individus. Il présente dans ce sens trois aspects de la religiosité. Sous le premier aspect, l'accent est mis sur l'affiliation à un groupe. Ainsi, le phénomène religieux « is experienced as something akin to family, ethnicity, race, or nationality (...) less likely to emphasize shared theological beliefs and more likely to emphasize shared histories, cultures, ethnicity, and traditions » (p.200). Il cite d'ailleurs l'exemple de certains musulmans qui se considèrent tels sur la seule base du groupe d'appartenance, alors que leur niveau de croyance et de pratique religieuse est faible. Le deuxième aspect est l'adhésion religieuse qui consiste, selon Gunn (2003), à « the convictions that people hold regarding such matters as God, truth, or doctrines of faith » (p.200). Enfin, le dernier aspect est l'adoption d'un mode de vie religieux, « religion as a way of life », qui ne touche que certaines franges de la population. Cet aspect se distingue des autres par l'intensité des convictions, par leurs effets pratiques de même que par le militantisme. La religion est alors associée « with actions, rituals, customs, and traditions that may distinguish the believer from adherents of other religions » (p.200).

Pour la sociologie, le rôle décisif de la religion n'est pas à négliger, pour reprendre la formule de Durkheim. Le ciment premier des sociétés était à chercher dans la croyance religieuse. Indépendamment de son essence, la typologie de Durkheim (1912) et de Trigano (2001) convient à notre analyse de la religion musulmane et le lien entre culture et religion élaboré par Klein (1998) semble pertinent à l'analyse du rapport entre Islam et culture. Ensuite, l'approche de Gunn (2003) servira de repère pour l'analyse de la religiosité des jeunes musulmans en milieu minoritaire. Enfin, l'approche en termes d'habitus de Vassort (2005), détaillée dans la section suivante par Bourdieu (1971), représente le fondement de notre étude de l'identité musulmane de jeunes élèves d'une école religieuse en contexte

diasporique.

1.2.2.2. Analyse bourdieusienne de la religion

Le cadre théorique de Bourdieu, appliqué au champ religieux, suggère une série de confrontations entre agents et institutions. La concurrence pour le capital religieux présuppose un antagonisme à différents niveaux : des oppositions entre les classes sociales; entre religiosité dominante et religiosité dominée; entre les différents spécialistes religieux eux-mêmes; entre des spécialistes religieux et des laïcs; dans le cas de la religion musulmane, entre sunnite et chiite, entre modérés et salafistes, etc. Selon Thompson (1991), ces confrontations, souvent conflictuelles, structurent le champ religieux.

Selon Bourdieu (1977), « Chaque ordre établi tend à produire (à des degrés différents et avec des moyens différents) la naturalisation de son propre arbitraire, en stabilisant la méconnaissance, et par conséquent la reconnaissance de l'arbitraire sur lequel l'ordre est basé » (p.183). La religion est un ordre qui exerce son pouvoir le plus souvent à travers l'imposition douce des modes de représentations et des schèmes conceptuels (Mounier, 2001, p.86). Ce pouvoir est « symbolique », c'est-à-dire « méconnaissable, transfiguré et légitimé des autres formes de pouvoir » (Bourdieu, 2001a, p.210). Il s'accomplit dans et par une relation définie qui crée la croyance dans la légitimité des mots et des personnes qui les prononcent et n'opère que dans la mesure où ceux qui la subissent reconnaissent ceux qui l'exercent (Bourdieu, 1992, p.123). Ce pouvoir permet à son détenteur (le prêtre, l'imam, le rabbin, etc.) d'avoir l'autorité et un statut légitimes (Pinto, 1998, p.106). Il s'exerce de façon invisible et anonyme, au travers des actions et des réactions, en apparence anarchiques, mais en fait structurellement contraintes (Bourdieu, 1997, p.123). À travers ce pouvoir symbolique, les idées de la classe dominante deviennent les idées dominantes. La religion et ses institutions justifient « l'existence des classes dominantes en imposant sur le dominé (dans ce cas les fidèles et les adeptes) la reconnaissance de la légitimité de la domination, fondée sur la méconnaissance de l'arbitraire de la domination et ses modes d'expression symbolique » (Bourdieu, 1971, p.315). En Islam, l'histoire du port du voile pourrait être un exemple concret de la création de tels symboles.

L'école est une agence de légitimation et de reproduction de cette légitimation par excellence. Elle peut légitimer les positions sociales existantes et reproduire d'une autre façon les structures des relations économiques et sociales (Bourdieu, 1970; Bourdieu et Boltanski, 2008). Pour cette raison, la concurrence pour le pouvoir religieux est une concurrence pour monopoliser le pouvoir scolaire et, par conséquent, le légitimer afin de modifier ou de consolider les pratiques et les visions du monde, en imposant et en inculquant un habitus religieux (Bourdieu, 1987, p.126). Selon Bourdieu (1971), l'habitus religieux serait la dimension religieuse d'un habitus particulier d'un agent, qui se manifeste dans le champ religieux. Il a une influence déterminante et subjective sur les besoins et les intérêts religieux, sur les perceptions et les emplois de rituels et de symboles religieux, ainsi que sur la forme du capital religieux à poursuivre. Bourdieu (1971) définit l'habitus religieux comme « principe générateur de toutes les pensées, perceptions et actions conformes aux normes d'une représentation religieuse du monde naturel et surnaturel » (p.319). De plus, la perception et l'appréciation de la signification et de la fonction des doctrines et des symboles religieux sont attribuables essentiellement à cet habitus de l'agent, ainsi qu'aux pouvoirs des relations institutionnelles et personnelles qui structurent le champ religieux, en lien avec les luttes pour le capital religieux. L'histoire des conflits entre certaines écoles musulmanes dans la région d'Ottawa ou de Montréal en est un bon exemple. Selon Saouab (1989), les écoles musulmanes dans la région d'Ottawa prétendent chacune refléter l'Islam vrai et le capital religieux qui convient le mieux à la communauté. Cette lutte de pouvoir et de légitimation se traduit souvent en conflits acharnés entre les représentants religieux pour le contrôle des institutions et, par la suite, pour l'augmentation du nombre des adeptes (Souab, 1989). Le monopole du pouvoir et de l'administration des lieux de culte s'inscrit dans la logique de domination et de légitimité : justifier l'arbitraire de la domination et en reconnaître l'ordre social comme légitime. De cette façon, le capital religieux renforce ou modifie le statu quo et se présente comme « une source de pouvoir », disponible au dominant dans le champ religieux (Swartz, 1997, p.43).

Cette lutte porte, entre autres, sur les formes du capital religieux qui intéressent les agents, les institutions religieuses et les spécialistes religieux qui, dans le cas des écoles musulmanes, sont les membres du conseil d'administration et les membres de la direction.

Elle porte également sur ce que Bourdieu (1971) appelle « les biens de salut » (p.319-320). Tous les biens relatifs aux sacrements et à l'adhésion officiellement reconnue comme membre d'une communauté ecclésiale sont requis pour le salut, et par conséquent sont hautement convoités. Stone (2001) qui analyse la conception de Bourdieu, considère que « ces biens de salut » constituent les formes prééminentes du capital religieux à cause de leur contribution à la méconnaissance que les religions « are not following material interest, but rather are pursuing salvation, opposing evil, or realizing the sacred » (p.23). Cette méconnaissance incite à la recherche d'une consolation et d'un salut dans la religion, comme une façon pour dénoncer l'attachement acharnant aux biens matériels ou pour s'enfuir de l'ordre social (Swartz, 1997, p.43). La religion fournit, donc, non seulement une justification de l'existence et une délivrance de l'angoisse existentielle relative aux contingences, aux formes de souffrance dues à la maladie ou à la mort, mais elle peut également justifier les positions occupées par les dominants et les dominés dans l'ordre social (Bourdieu, 1987a, p.124). De cette façon, les structures de domination et d'asservissement s'enracinent et se perpétuent, notamment à travers la dynamique de la méconnaissance/reconnaissance de la légitimité des inégalités sociales; une forme de pouvoir symbolique tenu essentiellement par les spécialistes religieux (Rey, 2004, p.339). Ce pouvoir vise essentiellement la perpétuité de l'hégémonie morale et symbolique de l'institution religieuse et de ses agences. L'école musulmane, comme une des agences de l'institution religieuse musulmane, représente le lieu par excellence où les structures de domination peuvent être enracinées d'une façon permanente chez de jeunes adeptes qui la fréquentent et qui sont déjà déstabilisés par le parcours de migration et fragilisés par les menaces d'assimilation et par l'obligation de sauvegarder le patrimoine culturel parental.

1.2.2.3. Religion en contexte migratoire

De façon globale, le phénomène religieux contemporain subit diverses transformations, dont la plupart caractérisent la modernité : le déracinement, la rencontre des cultures, l'accélération du temps, le doute généralisé sur les certitudes de la tradition et les promesses de la modernité (Laplantine, 2003). Au cœur de ce processus de transformation est l'immigration massive d'individus qui a entraîné la délocalisation de certaines religions, autrefois ancrées dans des territoires relativement bien délimités (Bastian, Champion et

Rousselet, 2001). En effet, la mobilité de gens, d'idées et de symboles et la pluralisation des univers religieux ont de profondes ramifications à la fois sur les migrants, sur les sociétés et sur les religions qui se trouvent transplantées, selon Meintel et Le Blanc (2003). En effet, dans les pays occidentaux en particulier, la disponibilité d'un répertoire religieux élargi, provenant des quatre coins du globe, a conduit aux phénomènes que certains nomment le « bricolage » ou la « religion à la carte », selon Laplantine (2003, p.6), par lesquels les individus choisissent, à partir de ce répertoire, les univers et les éléments religieux qui leur conviennent. En parallèle, ce déplacement des univers religieux anciennement ancrés dans des territoires donnés vers de nouvelles localités a contribué à la transformation de ces univers. C'est notamment le cas pour l'Islam (Roy, 2002), que nous traiterons plus particulièrement.

Quant au groupe immigré, comme le constatent certains auteurs, la migration a favorisé l'émergence de structures organisationnelles différentes de celles du pays d'origine qui se construisent en relation avec le milieu d'accueil (Abusharaf, 1998; Badr, 2000; Martikainen, 2004). Ces organisations prennent généralement la forme d'associations (Martikainen, 2004) ou de congrégations (Abusharaf, 1998) et se caractérisent généralement par l'instauration d'un membrariat volontaire, par un soutien financier de ses membres ainsi que par des services élargis dépassant la dimension religieuse et permettant de combler des besoins d'ordres matériels et sociaux (Abusharaf, 1998; Badr, 2000; Martikainen, 2004). Comme le souligne Abusharaf (1998), la mosquée, par exemple, devient l'endroit où les membres réalisent, individuellement et collectivement, leurs devoirs religieux, tout en permettant également de créer ou de maintenir des liens de sociabilité, de célébrer les temps forts de la vie (naissance, mariage, mortalité) et de transmettre l'Islam aux générations suivantes. Abusharaf (1998) conclut que la création d'une association ou d'un lieu de culte est l'un des moyens dont dispose une minorité pour construire et affirmer son identité, lui fournissant ainsi un premier ancrage institutionnel au sein de la société d'accueil, bien que leur création se trouve influencée par les politiques juridiques (Boyer, 2001) et institutionnelles (Koenig, 2005) du pays d'installation.

Lincoln (2000) précise encore que, dans une situation de migration, le soutien des groupes et l'édification des institutions religieuses se font à partir d'une tradition religieuse

de croyances et de pratiques partagées. Lorsque le nombre de nouveaux immigrants qui partagent une religion commune est petit, les différences ethniques, culturelles et linguistiques sont souvent réduites et l'accent est mis sur la confession comme dénominateur commun afin de former une collectivité religieuse d'entraide pour tous. Lorsque le nombre de collectivités religieuses augmente, la tendance est de créer davantage de collectivités et d'institutions religieuses qui sont réservées à un groupe particulier (Coward, 1999; Bowlby, 2000). La même analyse s'applique à la communauté musulmane à Montréal. Avec l'explosion démographique de ses membres, les spécialistes parlent désormais de communauté musulmane maghrébine, turque et sud asiatique, sunnite ou chiite, etc., et chaque groupe expose ses rituels, ses responsables et ses institutions qui le représentent. Si l'accent est toujours mis sur les éléments de la religion qui transcendent la culture, l'aspect religieux est justement encadré par les caractéristiques ethniques et culturelles qu'un groupe particulier tâche de transmettre à ses successeurs.

1.2.2.4. La transmission religieuse

Sujet multidimensionnel et complexe, la transmission est souvent traitée différemment selon les objets et les agents de transmission. Hervieu-Léger (1997) définit la notion de transmission comme « l'ensemble des processus par lesquels un groupe humain assure sa continuité dans le temps, à travers la succession des générations » (p.131). Pour appréhender le processus de transmission, Treps (2000) distingue les différents éléments de fonctionnement qui composent ce processus. La transmission serait de l'ordre du don et il faudrait distinguer le transmetteur (celui qui transmet), le message (ce qui est transmis) et le récepteur (celui à qui l'on transmet). Dans le même ordre d'idées, Bertaux-Wiame et Muxel (1996) différencient les personnages (acteurs) à partir desquels s'opèrent la transmission, les contenus (biens matériels et symboliques) transmis ainsi que les canaux explicites ou implicites grâce auxquels s'effectue le transfert entre les générations.

Les anthropologues et sociologues de la famille et de l'immigration ont étudié, quant à eux, la transmission en contexte migratoire. Pour De Villers (2005) par exemple, la migration serait un phénomène synonyme de pertes en tout genre (familiales, identitaires, matérielles, etc.) : « la famille immigrée est alors perçue, d'une part, en termes de déficit

socio éducationnel [...] et d'autre part, en termes de déstructuration, de dislocation, de rupture intergénérationnelle, de violence ou de démission parentale » (p.16). Alors que Vatz-Laaroussi (2001) a préféré se pencher sur la migration en voulant identifier différentes formes de continuités familiales relatives aux stratégies d'insertion à la société d'accueil. D'autres comme Bertaux-Wiame et Muxel (1996); Autant (2000) et Saint-Blancat (2004) scrutent plus spécifiquement la façon dont s'opère la continuité intergénérationnelle à travers la transmission symbolique de certains référents culturels ou religieux en s'arrêtant sur des systèmes de valeurs spécifiques (politique, religion, éducation) ou selon des groupes sociaux, religieux ou ethniques particuliers. Ainsi, plusieurs facteurs influent sur cette transmission symbolique, soulignons particulièrement le contexte religieux de la société (Diaz Moreno, 2003), le contexte migratoire (Helly et al. 2001), les différences d'attitudes par rapport à la religion (Bertaux-Wiame et Muxel, 1996) et surtout la famille. Celle-ci serait ainsi considérée comme le lieu privilégié d'études de la transmission des valeurs humaines et religieuses, et les parents en seraient les principaux agents transmetteurs assurant le processus de continuité sociale et familiale (Borobio, 2003 et Choron-Baix, 2000). D'après Mager (2001), des trois agents de socialisation et de transmission religieuse que sont la famille, l'école et le lieu de culte (l'Église pour lui), la famille est la plus importante, bien que Voyé (2003), se référant à la socialisation religieuse, note qu'en Europe, les familles sont de plus en plus détachées de tout rapport ecclésial et ne transmettent plus la religion au moyen des pratiques. Selon Mager (2001), il faut tenir compte des conditions actuelles et de ces nouveaux modèles de vie familiale. Mohamed (2000) constate qu'en contexte migratoire, l'espace familial privé est le seul lieu de socialisation et de transmission religieuse des enfants musulmans issus de l'immigration magrébine en France. Dans le même contexte, Helly et al. (2001) explique que la transmission religieuse chez les familles immigrantes allie rupture et continuité. Les auteurs réfutent l'idée d'une transmission-reproduction. Selon eux, la transmission intergénérationnelle s'inscrit dans une dynamique mobile et en évolution, reposant fortement sur l'expérience individuelle d'apprentissage et d'adaptation aux contextes actuels.

Bref, dans un contexte migratoire, les dynamiques de transmission se retrouvent au carrefour de l'individualité et de la collectivité dans un rapport d'espace et de temps

particulier qui bascule dialectiquement entre appropriation et exclusion, rupture et continuité. La religion musulmane, comme toute religion, n'est pas épargnée de ces dynamiques de transmission. Sur une terre non musulmane, sa survie et son existence sont souvent menacées.

1.2.3. L'Islam

Pour comprendre cette religion, il est nécessaire de concevoir l'Islam tel que se l'approprient ses adeptes : un système de valeurs et de principes touchant à tous les domaines de la vie. Il permet de lire le monde, les expériences du quotidien et de formuler des décisions en se référant à des repères précis contenus dans le Coran et dans les paroles et actes du prophète Mohamed. Dans cette section, nous présentons l'Islam comme une religion monothéiste, vu par ses adeptes et ses croyants. Cette vision nous aide à comprendre les enjeux et les dynamiques qui caractérisent les membres, particulièrement les jeunes de la communauté musulmane en Occident et leur rapport à la religion.

1.2.3.1. Les préceptes de l'Islam

L'Islam est un culte qui porte en lui une double signification : le premier aspect est celui de la soumission ou de la confiance passive. En ce sens, le musulman respecte son engagement envers Dieu par sa conscience intime sans que cela soit lié aux institutions socioreligieuses de l'obéissance. Le second aspect est celui de la soumission active, de l'organisation collective et sociale qui permet au premier aspect de se mettre en valeur. Le premier aspect a donné naissance aux mouvements spirituels, philosophiques et théosophiques; le deuxième a généré les écoles juridiques, théo politiques et sociales.

La jurisprudence islamique a deux sources principales autour desquelles s'accordent tous les musulmans du monde. La première source est le Coran, défini comme une Écriture sainte de l'Islam. Pour les musulmans, il est l'authentique parole de Dieu, que Mohamed a recueillie par l'intermédiaire de l'ange Gabriel. Le Coran se compose de 114 chapitres (*sourah*), qui contiennent chacun des versets (*aya*). L'Islam se définit aussi par une autre source parallèle au Coran : les récits des affirmations authentiques et des manières de vivre du prophète Mohamed dénommés *sirah*.

Le culte musulman est fondé sur 5 piliers. Le premier dogme intangible dans l'Islam est l'unicité de Dieu, la *chahâda*, une proclamation et un témoignage explicite que Dieu est unique et que Mohammad est son messager. Le deuxième pilier est la prière quotidienne la *salat* en arabe, cinq fois par jour. Un des rites centraux de la vie religieuse, la prière occupe en Islam une place prépondérante. Non appliquée, l'adhésion du fidèle à l'Islam est mise en doute. Plusieurs propos divins et prophétiques le confirment : dans le Coran : « Récite ce qui t'est révélé du Livre et accomplis la prière. Certes, la prière empêche la turpitude et le mal ». (Chapitre 29, verset 45) et dans les paroles du prophète : « Certes entre un homme et la mécréance, il y a l'abandon de la prière ». (Al-Boukhari, Trad. 2005) ou également : « Le pacte qu'il y a entre nous et eux est la prière, celui qui la délaisse aura certes mécré » (Tirmidhi, 824. Traduction Abu Khaliyl, 2007). Elle devient obligatoire à l'âge de 10 ans et le fidèle doit s'acquitter de ce devoir cinq fois par jour de préférence en groupe dans des lieux de culte, à des heures déterminées. Son accomplissement se déroule en se conformant à un rituel précis et en exécutant des gestes fixés par la tradition, conformément au modèle primordial qui aurait été enseigné à Mohammed par un messager du ciel. À cause de ses origines archétypiques, la *salât* n'est valable que si le rituel prescrit est minutieusement observé. Celui qui en néglige sciemment, ou par ignorance, certains éléments, est tenu de la recommencer. Précisons que les musulmans attachent autant d'importance aux attitudes qu'aux paroles. Elles y sont, en effet, si intimement liées qu'il serait possible de considérer le geste comme le complément du discours, qu'il renforce et rend plus efficace. Les spécialistes des sciences islamiques accordent donc à la *salât* une attention particulière, exposant avec un luxe de détails les attitudes à prendre et les gestes à accomplir. Le troisième pilier est le jeûne du ramadan, durant lequel, le croyant s'abstient totalement de s'alimenter, de boire, de blasphémer, d'injurier ou d'avoir de relation sexuelle, pendant un mois lunaire (Ramadan) quotidiennement entre le lever et le coucher du soleil. Le but du jeûne est la purification de l'âme et la méditation. Ce pilier est obligatoire pour le musulman à partir de l'âge de puberté, mais les enfants sont souvent initiés à cet exercice physique assez dur à partir de leur jeune âge. La fin du jeûne est marquée par une fête très populaire, dite *fitr* et d'une aumône obligatoire pour l'accomplissement de la pratique et la rupture finale du jeûne. Le quatrième pilier est le pèlerinage à La Mecque, le *hadj*, pour ceux qui ont les moyens financiers et la capacité physique. Ce rituel s'achève par la deuxième fête populaire en

Islam : la fête du sacrifice, en commémoration au sacrifice d'Abraham. Ce rite clôt le pèlerinage à La Mecque et chaque famille sacrifie un agneau, si elle en a les moyens financiers, au nom de Dieu. Les enfants qui participent au rite sacrificiel entendront le récit de l'histoire d'Abraham, transmise par la tradition islamique. Le dernier pilier est l'aumône annuelle obligatoire, la *zakat*, pour les adultes qui ont un surplus financier bien calculé.

1.2.3.2. L'Islam et les dynamiques religieuses

La migration massive de musulmans vers les pays occidentaux a eu un double effet. Kastoryano (2004) constate que cette migration a transformé les pays d'accueil, en faisant de l'Islam non plus une religion étrangère, mais une religion qui fait dorénavant partie de leurs réalités sociologiques. Parallèlement, comme le souligne Mandaville (2003) pour les musulmans d'Europe, cette dynamique est au cœur d'une réinterprétation de l'Islam lui-même dans son nouveau contexte : « just as Muslims are increasingly a part of Europe, so does Europe find its way into Muslim discourse more and more today » (p.128). En effet, les musulmans s'étant installés dans des pays occidentaux participent à la construction d'une communauté musulmane universelle imaginée. Cesari (2004b) l'explique : « par leurs pratiques et leurs discours, les musulmans d'Occident sont devenus des acteurs centraux dans la fabrication de l'imaginaire islamique d'aujourd'hui, à l'échelle planétaire » (p.15). Dans le même sens, le sociologue Roy (2002) postule que la transplantation de l'Islam en Occident mène, en outre, à sa « déterritorialisation » et sa « désethnicisation » favorisant ainsi l'émergence d'une conscience islamique transnationale qui ne se confine plus à l'intérieur d'un espace traditionnel et religieusement défini. En effet, cette présence sur un territoire non musulman fait émerger parmi les communautés musulmanes en Occident un désir de « régulariser », d'un point de vue religieux, leur situation de minoritaire en territoire non islamique, par conséquent une élite religieuse, dans ces mêmes territoires, a exprimé son désir de réinterpréter le Coran selon le nouveau contexte.

Dans le même contexte de la déterritorialisation, les anthropologues Fortin LeBlanc et LeGall (2008) ajoutent que la coprésence de musulmans de différentes origines dans une même localité en contexte de migration « entraîne chez ces migrants une prise de conscience d'un pluralisme au quotidien au sein de l'Islam » (p.12). Cette coprésence, en retour,

favorise le partage de lieux de cultes ainsi que la participation interethnique aux rituels. Cette dynamique concourt au développement de l'islam et à l'émergence, pour certains, d'un sentiment d'appartenance à un islam transnational, dépouillé d'un ancrage dans des traditions locales (Roy 2002). En effet, Fortin LeBlanc et LeGall (2008), Frégosi (2003), Grégoire (2001) et Le Gall (2003) analysent l'impact de cette coprésence sur le devenir des pratiques religieuses. Ils concluent, selon le cas, soit à l'abandon soit à l'intensification des pratiques, néanmoins à une inévitable adaptation de certaines pratiques culturelles détachées de leur environnement socioculturel d'origine. Dans leur projet de recherche auprès de familles musulmanes d'origine libanaise, maghrébine et ouest-africaine à Montréal, Fortin, LeBlanc et Le Gall (2008) se sont intéressées principalement aux pratiques sociales de ces populations, tout en prenant en compte les rituels et croyances religieuses qui peuvent les moduler. Elles témoignent principalement de nouvelles formes et pratiques religieuses qui relèvent de sources locales et transnationales. Dans ce nouveau contexte, le rapport que les musulmans exercent envers le sens de leur religion et les pratiques qui en découlent évoluent et se manifestent de manière différenciée, allant de la simple croyance à la pratique orthodoxe. Dans un autre contexte, les témoignages de femmes chiites, participantes à un projet de recherche menée par Le Gall (2003) à Montréal, laissent entrevoir qu'il était plus facile de vivre l'islam dans leur pays d'origine parce qu'elles se trouvaient dans un environnement musulman. D'après Roy (2002), du fait du contexte migratoire, les pratiques de l'islam telles que la pratique collective du ramadan, l'appel public aux prières quotidiennes et même le rythme des activités journalières perdent de leur évidence sociale. Dans ces nouvelles conditions, Fortin, LeBlanc et LeGall (2008) déduisent que les migrants musulmans apprennent à se vivre comme minoritaire. Les pratiques ne seraient donc plus englobées dans une éthique de vie, comme elles le sont dans les pays musulmans, mais elles sont « reformulées à travers un rapport plus individuel ou personnel à la religiosité » (p.104). Cette individualisation se manifeste, selon Roy (2002), par une insistance sur l'éthique et la spiritualité, sur la réalisation de soi par la pratique, sur un humanisme et sur le choix individuel et non pas dictée par l'origine ou la socialisation religieuse.

Cependant, Le Gall (2003) constate que l'islam peut se révéler une source de distinction et de valorisation en situation minoritaire. D'une part, selon, Cordell (2008) et

Santelli (2008), les revendications des membres de la communauté musulmane et leur inquiétude quant à la discrimination s'expriment souvent en diverses formes d'activisme associatif qui permettent de revendiquer une appartenance religieuse et culturelle à l'Islam (Joly 2008; Fortin LeBlanc et LeGall, 2008). D'autre part, le contexte séculier et pluraliste des sociétés occidentales encourage un effort de réinterprétation des sources de la part de certains musulmans (Antonius et Castel, 2008; Baum, 2005; Cesari, 2001, 2004a; Fall et Vignaux, 2008; Frégosi, 2003; Lathion, 2002; Lorcerie 2005; Ramadan, 1999). Comme le suggèrent ces travaux, le rapport à la tradition islamique en contexte migratoire connaît un changement majeur, dans la mesure où plusieurs membres se permettent, par eux-mêmes, de retourner aux sources que sont le Coran et la tradition prophétique afin d'en extraire un avis juridique quelconque. Ce processus, nommé dans la tradition islamique « *ijtihad* » exige un effort et des capacités reconnues, comme la compréhension profonde des objectifs des lois islamiques, la maîtrise réelle des différentes méthodes de déduction et d'extraction fondée sur la connaissance, la logique et la compréhension. En terre lointaine, plusieurs s'approprient ce processus et interprètent l'Islam à leurs façons et selon leurs besoins. Cette modification du rapport que les migrants musulmans exercent avec le Coran contribue, selon Cesari (2004b) et Fall et Vignaux (2008), à une démocratisation du message islamique au sens où chacun peut exprimer un avis religieux. Ce qui constitue une désacralisation de l'interprétation en Islam, désormais plurielle et parfois même contradictoire, alors que cette modification est perçue, par les juristes musulmans, comme un éclatement et une individualisation de la référence islamique; ce qui explique l'apparition de visions radicales et, parfois erronées de l'Islam.

1.2.3.3. L'Islam des jeunes issus de l'immigration

Si Todd (1994) considère que l'Islam est un élément secondaire dans l'étude des relations entre la société d'accueil et les jeunes d'origine immigrante, Samadi (2003), dans son étude sur l'intégration des jeunes Français issus de l'immigration musulmane, démontre que l'Islam est l'un des éléments identitaires les plus marquants chez les jeunes musulmans de France. Sennels (2009), voulant étudier le taux élevé des jeunes musulmans dans les prisons danoises, constate que quand il s'agit d'identité religieuse chez les jeunes musulmans, même ceux nés au Danemark et rarement pratiquants, la nationalité ne compte

pas comparativement à la culture et à la religion. Dans ce sens, le facteur confessionnel paraît, pour les jeunes musulmans vivant en Occident, déterminant dans leur construction identitaire, dans leur intégration ou exclusion, dans leur réussite ou échec scolaire, ainsi que dans la reproduction des rapports sociaux et des structures de domination en termes bourdieusiens.

En situation migratoire, l'espace privé, comme celui de la famille ou les lieux de prière, devient le lieu de la transmission des valeurs et des modèles d'origine. Pour les migrants, Samadi (2003) explique que le domaine privé est le lieu d'inscription des valeurs passées, qui permet de saisir le changement social des jeunes et également, selon El Abbady (2006), d'analyser « la dialectique de l'intériorisation et de l'interprétation de la tradition parentale » (p.17). Or, le système d'éducation parentale appartient le plus souvent à un autre espace-temps. En situation d'immigration, Samadi (2003) affirme que ce système éducatif devient décontextualisé, puisqu'il se heurte au système de référence de la société d'accueil dans laquelle s'installe la famille. La socialisation des enfants issus de l'immigration musulmane oscille donc entre deux systèmes de références et de valeurs. Les jeunes sont obligés de puiser dans leur double source culturelle des éléments qu'ils réinterprètent. Selon Samadi (2003), la question de l'identité est donc souvent posée sous forme d'une apparente contradiction entre une demande d'intégration sociale et une revendication d'un droit à la différence. Il en découle que les jeunes issus de l'immigration musulmane conçoivent l'Islam de différentes façons. Ainsi, Samadi (2003) présente l'Islam des jeunes Français de confession musulmane sous trois formes. D'abord, l'Islam de famille constitue le socle sur lequel se construit la transmission religieuse. La famille représente la source principale de cette forme de l'islamité, mais la formation religieuse extérieure fournie par des associations islamiques, le plus souvent rattachées à des lieux de culte, a un rôle important à jouer. Avec l'Islam familial, la valorisation de la religion est très forte parce qu'elle assure l'essentiel des valeurs sociales, culturelles et morales. Ensuite, l'Islam de refus s'affiche comme remède aux frustrations vécues dans le pays d'accueil. Le refuge dans l'Islam est le résultat d'une révolte, contre le mal-être et le mal de vivre dans la société. C'est un processus de « réislamisation » qui est en fait une réactivation et une recomposition de l'Islam (Samadi, 2003, p.4). Le jeune Français musulman affiche sa qualité de musulman, avant d'être

Tunisien, Français ou Algérien. Enfin, l'islam de choix est présenté comme option rationnelle et volontairement choisie. Les jeunes se démarquent par une spiritualité qui les distingue des modes occidentales, et qui s'oppose à l'image d'un islam de pure obéissance. Cet islam est en décalage avec celui des parents. Pourtant, il sert de pont entre la famille et la société qui accorde une vaste place à l'individu et à la liberté (Samadi, 2003).

La forme de l'islam qui reflète souvent les structures de dominance et les rapports de pouvoirs au sein d'un groupe comme le groupe de confession musulmane de la région de Montréal se manifeste le plus souvent par des marqueurs identitaires empruntés à la religion. Certes, le contexte est différent, mais la problématique identitaire chez les jeunes d'origine immigrante au Québec et en France présente des similarités, puisque, dans les deux cas, il s'agit de jeunes minorisés linguistiquement et culturellement et qui rencontrent les mêmes problèmes fondamentaux (assimilation, crise d'identité, échec scolaire, etc.).

1.2.4. La communauté

La nature du concept permet au chercheur d'y apporter les éléments qu'il estime pertinents, comme le disent Bell et Newby (1971) : « chaque sociologue élabore sa propre idée de ce en quoi consiste la communauté, qui reflète fréquemment son opinion sur ce en quoi elle *devrait* consister » (p.27). Dans cet esprit, nous proposons dans cette section, une analyse du concept de communauté, qui adopte une perspective située primordialement au confluent de l'individuel et du communautaire et de leurs frontières. C'est à l'étude de cette dynamique que nous nous consacrons par la suite, où nous relierons le concept de communauté, tel qu'abordé, à celui du phénomène religieux, notamment en contexte migratoire. Ce faisant, nous apportons des clarifications théoriques sur la situation de la communauté musulmane au Québec et le rôle de ses institutions.

1.2.4.1. Délimiter le concept

Étant l'un des concepts élémentaires de la sociologie, le concept de communauté est intégré par la sociologie de langue anglaise à la fois en raison de sa capacité de description théorique et comme base d'études empiriques. Selon Schrecker (2006), le concept trouve son origine sociologique dans l'application pratique dans les Community Studies (études de

communautés), des études anthropologiques de groupes sociaux restreints qui souvent partagent une même localité. Le développement sociologique du concept lui procure d'autres appréciations subjectives. La communauté n'existe pas exclusivement de manière objective, elle prend aussi forme, non seulement en raison du sens qui lui est attribué par ses membres et de par leur volonté d'y appartenir ou non, mais également à travers le sens imputé par ceux qui l'observent de l'extérieur. Au sens large, la communauté est présentée par Maffesoli (1993) et Wenger (1999) comme des lieux sociaux intermédiaires où la solidarité entre les membres repose tant sur leur perception subjective d'être unis solidairement les uns aux autres que sur l'actualisation de cette solidarité dans des interactions quotidiennes. Le phénomène religieux peut facilement s'appliquer au concept de communauté, développé par Wenger (1999) et Maffesoli (1993).

Sur le plan empirique, il s'agit de déterminer si le groupe étudié peut être qualifié de communauté, d'entité concrète et spécifique ou d'entité théorique. Brint (2001) élabore une typologie qui tient compte de l'interaction et de son motif. Il postule que les communautés fondées sur le partage d'une croyance commune, par opposition aux communautés fondées sur le partage d'une activité commune, sont caractérisées par une plus grande conformité des membres aux normes et valeurs du groupe. Or, dans le cas des communautés religieuses, le partage d'une croyance, à lui seul, ne semble pas suffisant pour expliquer qu'un acteur s'investisse de façon régulière dans une telle communauté. Il peut partager une croyance avec d'autres sans pour autant participer à une communauté quelconque, ni même se conformer entièrement aux valeurs et aux normes du groupe. Brint (2001) ajoute ainsi la proximité géographique qui peut effectivement favoriser la rencontre d'acteurs, lors de rituels obligatoires, tels que la prière du vendredi pour les musulmans ou lors de fêtes religieuses (*idha* et *fitr*). Par contre, la fréquentation qui découle de cette proximité n'engendre pas nécessairement une conformité à la vision particulière véhiculée à l'intérieur des lieux où se tiennent ces rituels et fêtes. Pourtant, un musulman peut fréquenter une mosquée de quartier tout en ayant une vision idiosyncrasique de l'Islam ou encore en adhérant à une vision de l'Islam différente de celle véhiculée par l'imam de cette mosquée, d'où la question de savoir ce qui motive les membres à s'investir dans le groupe. En effet, la communauté religieuse, dans cette perspective, se présente comme un lieu offrant une grille

interprétative dans laquelle les membres peuvent situer et orienter leurs activités dans l'ordre religieux. La motivation de certains de participer à la communauté religieuse s'explique par l'ordre significatif qui leur permet d'englober leurs actes et leurs vies de sacralité. Pour d'autres, elle est un lieu où se vivent des « expériences de signification » d'ordre spirituel, social ou autre (Wenger, 1999). Quelles que soient les raisons, ce sont ces dernières qui inciteront l'acteur à participer et à s'investir dans une communauté particulière. D'un point de vue sociologique, ce n'est pas parce qu'il vit au sein du groupe que l'individu en devient membre, mais plutôt grâce à sa participation active à la vie de la communauté. Les liens et l'interaction constituent des éléments fondamentaux de la communauté autour desquels se tisse très souvent une cohésion. Ces liens sont multiples : culturels et/ou structurels (par l'exercice de certains métiers) et/ou religieuses, etc., et l'interaction est souvent consacrée à la mise en place d'espaces partagés, qu'ils soient sociaux ou virtuels à l'intérieur desquels les liens se tissent avec le temps entre les participants. Pour cette raison, Schrecker (2006) déduit que l'espace n'est pas seulement géographique, mais aussi social et les frontières ne sont pas clairement délimitées et chaque communauté fait toujours partie d'une autre plus large et plus inclusive et s'inscrit dans un contexte sociohistorique qui influe non seulement sur les formes qu'elle prend, mais aussi sur les interprétations que l'on en fait.

Dans un contexte de migration, la typologie de Brint (2001) permet de mieux cerner l'importance qu'aura la communauté religieuse dans la vie des individus qui la fréquentent. En effet, le rôle de la communauté religieuse et de ses institutions mises sur pied dans l'intégration des immigrants à la société d'accueil a attiré l'attention des chercheurs américains. Hirschman (2004) et Menjivar (2006), entre autres, ont cherché à comprendre le rôle de la religion dans le processus d'intégration des communautés issues de l'immigration à la société américaine. Warner et Wittner (1998) et Ebaugh et Chafetz (2000) ont démontré comment les communautés religieuses fournissent, en plus d'un support moral, un ancrage institutionnel pour les immigrants, qui permet à ses membres d'intégrer la société d'accueil et d'assurer la reproduction de leurs cultures d'origine. Les communautés religieuses se présentent ainsi, comme des réseaux sociaux faciles à intégrer et offrent parfois un support financier et conseil juridique non négligeable pour l'installation d'un immigrant dans sa société d'accueil (Mossière, 2006). La communauté musulmane au

Canada, notamment au Québec, présente un appui de taille à ses membres par des services religieux, linguistique, culturel et social variés et diversifiés.

1.2.4.2. La communauté musulmane en contexte migratoire

Par-delà l'unité doctrinale de la communauté musulmane, la diversité des tendances prime quel que soit le point de vue adopté. Cette communauté se distingue par une variété de sensibilités théologiques, juridiques, idéologiques, de manières d'envisager la pratique, la vision du monde, etc. Les courants transplantés depuis les pays d'origine dominent toujours la structuration de la majeure partie des communautés musulmanes installées en Occident et les vieilles générations restent généralement loyales à ces affiliations. Ainsi, pour les populations d'origine marocaine par exemple, l'islam traditionnel d'origine rural et marqué par la loyauté au roi reste est dominant. Mais d'autres sensibilités et mouvements plus politiques et idéologiques comme ceux de la *Jama'at al-tabligh*, des Frères musulmans, du *Hizb al-Tahrir*, de la *salafiyya* ou encore de l'opposition à la monarchie marocaine, incarnée par *al-Adl wa l'Ihsan* sont également présents. À l'heure actuelle, ces diverses traditions de l'islam rentrent toutefois en compétition entre elles à l'intérieur de l'espace de la société québécoise et canadienne. Cependant, l'ancrage de plus en plus important de certains membres dans le contexte sociopolitique québécois amène les différents acteurs à renégocier leurs positionnements. Dans le même temps, de nombreux migrants venus notamment du Pakistan, d'Afghanistan ou d'Afrique s'affirment haut et fort pour faire valoir leur propre point de vue. Cela rend certains rapprochements possibles et parfois inéluctables. Des collaborations sont mises sur pied entre groupes, mais surgissent également davantage de tensions notamment avec les mouvements plus radicaux. Chez les jeunes musulmans, une sorte de désintérêt est parfois constaté par rapport aux structures importées marquées par un mode de fonctionnement classique. Des dynamiques nouvelles se présentent alors, qui témoignent d'une certaine volonté d'indépendance et d'autonomie. Les réactions possibles sont multiples. Elles peuvent prendre la voie d'une recherche d'un accès direct aux sources de la tradition. Dans ce cas, ces acteurs chercheront à se former aux sciences islamiques ou se connecteront à des réseaux de réflexion. Dans d'autres cas, la voie choisie est celle de l'occupation du terrain socioculturel. Ces acteurs tenteront alors de mettre eux-mêmes sur pied des activités concrètes comme l'organisation de conférences-débats ou encore la mise

sur pied de services d'aide sociale ou d'animation culturelle. De nombreuses associations de droit et de fait ont ainsi vu le jour et qui témoignent d'une vitalité nouvelle de la composante jeune de la communauté.

La communauté musulmane installée au Québec ne fait donc pas exception (Meintel et Mossière, 2009). Césari (2004) présente la communauté musulmane en Amérique du Nord au pluriel. Elle évoque, entre autres, celle qui est caractérisée par l'orthopraxie de ses membres et d'une lecture du Coran visant à arrimer la pratique à ce qui est considéré comme l'Islam originel, pratiqué à l'époque du Prophète, ou celle qui effectue le même retour aux sources, avec cependant l'objectif de dégager l'aspect normatif de l'Islam et les caractéristiques morales qui lui sont sous-jacentes. Dans une analyse similaire, l'islamologue Armajani (2004) soutient que ces deux communautés musulmanes seraient intimement liées au processus d'immigration des populations musulmanes vers des territoires où l'Islam ne fait pas traditionnellement partie du paysage religieux et elles ne sont pas deux tendances qui s'auto-excluent. La communauté dite moderniste met l'accent sur le message moral que contient le Coran et sur sa mise en pratique, sans toutefois exclure des interprétations de certains passages du Coran ayant pour objectif de confronter la nouvelle situation dans laquelle se retrouvent les musulmans en situation minoritaire. En contexte diasporique, la famille, la mosquée de quartier et l'école indépendante constituent des lieux où se réarticule l'Islam avec toutes ses tendances pour contribuer à l'émergence d'un Islam détaché de son contexte d'origine et à la prise de conscience dans le quotidien de la diversité qui existe au sein de l'Islam lui-même (Fortin, LeBlanc et LeGall, 2008). Selon ces auteurs, cet Islam qui prend source de plusieurs perspectives, se construit à travers les liens communautaires que tissent les individus et les communautés musulmanes pour aboutir à une synthèse particulière de ce savoir religieux qui reflète, d'une manière quelconque, le quotidien de ces communautés.

En somme, l'intériorisation du message religieux véhiculé par une communauté constitue le fruit de dynamiques tant structurelles qu'individuelles. Dans le cas de la communauté musulmane de Montréal, le partage d'une croyance et la proximité géographique participent, certes, à la fréquence d'interaction entre ses membres. Mais les motivations individuelles qui mènent les membres à s'investir d'une façon plus régulière au

sein d'une communauté musulmane en particulier et corollairement à intérioriser le message véhiculé par cette communauté permettent ainsi de tenir compte des différences interindividuelles entre les membres d'une communauté. Ceux pour qui la communauté musulmane est plus signifiante s'investissent plus et, par conséquent, intériorisent davantage son message véhiculé. À l'inverse, ceux pour qui la communauté est moins signifiante intègrent moins son message et s'installent dans le périphérique. Les institutions scolaires musulmanes représentent par excellence des lieux d'interaction, d'investissement et de socialisation des membres des communautés musulmanes installés à Montréal.

1.2.5. L'école

Dans cette section, nous essayons de retracer l'enjeu scolaire dans la lutte de la communauté musulmane pour sa survie culturelle et religieuse au sein de la culture dominante. Pour ce faire, nous proposons d'abord un aperçu sociologique de la question de l'école dans un contexte de lutte entre les classes et les groupes sociaux, pour ensuite analyser les différents facteurs qui affectent le choix scolaire entre public et indépendant. Nous présentons dans la deuxième partie l'école, dite musulmane, ses caractéristiques et son rôle en Islam et dans un contexte de migration.

1.2.5.1. L'école, lieu des inégalités et de domination

Souvent considérée « un agent de conquête et de contrôle » (Prost, 1981; Tournier, 1997), l'école était souvent perçue comme un agent de production qu'il est nécessaire de contrôler pour assurer la production des classes sociales et des valeurs dominantes. Déjà, Bourdieu (1979) présente l'école française comme une instance de reproduction des structures sociales qui assurent la domination par les groupes favorisés. Dans ce sens, si le système scolaire donne l'impression de l'égalité des chances, c'est parce que les enfants des groupes défavorisés acceptent la légitimité du jugement de leurs habiletés par l'école, intériorisent la sélection sociale et s'auto éliminent des sections et des écoles plus valorisées (Bourdieu et Passeron, 1964; Bourdieu et Passeron, 1970). Quant à Dubet (2004), il explique l'inégalité des chances des élèves français dans l'école publique tout en mettant en question la notion de la démocratisation de l'école qui engendre souvent l'échec scolaire. En effet,

bien que le mérite scolaire s'appuie souvent sur des bases fragiles (nature des épreuves, fiabilité de l'évaluation, etc.), les perdants du système scolaire se culpabilisent et intériorisent leur échec pour s'auto éliminer. De plus, les enfants socialement défavorisés qui réussissent leur parcours scolaire ne bénéficient que de faibles ressources financières et sont, malgré eux, contraints par leur héritage social de poursuivre leurs études à l'université dans des conditions d'enseignement difficiles. En outre, les inégalités sociales liées à la hiérarchie des diplômes feront que certains seront plus appréciés que d'autres. À cela, s'ajoute la difficulté généralisée de se construire une identité claire et définie : employé d'une entreprise, d'origine latino-américaine, père de famille ou croyant selon le contexte dans lequel il se trouve (Dubet, 2004). Les communautés culturelles minoritaires, comme celles de Montréal, sont considérées faisant partie des groupes dominés et subissent l'inégalité du système scolaire des groupes dominants.

Néanmoins, si le système scolaire reproduit encore les inégalités et favorise les groupes dominants, c'est parce que la famille y joue également un rôle important, selon Léger (2000). En effet, le processus de construction de l'habitus bourdieusien ne débute pas à l'école, mais bien au sein de la famille et de la communauté d'origine de l'enfant, ce que Berger et Luckmann (1996) appellent « socialisation primaire ». Partant du constat de Percheron *et al.* (1978) qui déduit que les préférences des enfants sont héritées, les références religieuses et culturelles sont donc, en ce sens, des préférences héritées, au même titre que les inégalités sociales et la domination. Mais, soucieux de reproduire leur système de valeur et en même temps d'assurer un enseignement qui consolide ces préférences, plusieurs parents témoignent de l'importance de tenir compte du milieu de vie de l'enfant et de sa construction identitaire, particulièrement à l'école. Dans ce sens, le recours à l'école indépendante ne représente pas nécessairement la création d'un système scolaire différent, mais une réponse au besoin d'un groupe socio-économique ou socioculturel différent qui ne trouve pas son intérêt de reproduction dans le système public offert (Léger, 2000). Un tel choix est dénoncé farouchement par Pace (2003) qui explique que, dans les États modernes, les différences ethniques entravent continuellement le fonctionnement des systèmes sociaux et le droit à la différence devient un principe qui désagrège cet état de droit. Le droit d'un groupe à la différence devient une valeur absolue et non négociable, un principe selon Pace

(2003). Étant donné que l'État moderne est garant de pluralisme des cultures et des croyances, l'école indépendante apparaît comme un lieu social privilégié de la construction de l'identité d'un groupe linguistique, religieux ou ethnique qui revendique le droit à la différence et à l'autogestion de leurs institutions. Pour ces groupes, l'école est un lieu où il est possible de reproduire un modèle de société. Elle n'est pas un lieu de coexistence, car elle menace l'identité collective que Pace (2003) veut défendre, mais un lieu qui doit protéger les nouvelles générations des influences néfastes d'une société. Dans les termes de Bourdieu, elle permet la création d'un marché parallèle à celui de la communauté majoritaire de la société de résidence.

1.2.5.2. Choix scolaire : public ou indépendant?

Étant donné le rôle de l'école dans la reproduction sociale et face à l'école inégalitaire des groupes dominants, choisir une école ou un système scolaire adéquat devient primordial pour assurer, entre autres, une reproduction efficace. Dans une enquête par questionnaire effectuée auprès de 5000 familles françaises dans trois régions de France, Léger (2001) constate qu'une partie significative des parents choisit l'école indépendante principalement pour assurer la réussite scolaire de leurs enfants. La compétence et la disponibilité des enseignants et la discipline au sein de l'école représentent pour les parents « la preuve d'un climat studieux et favorable à de bonnes performances scolaires » (p.23). En plus, il ajoute que le choix lui-même reflète une tendance très forte vers la reproduction des traditions familiales. Ainsi, les enfants ont en majorité des parcours scolaires et professionnels similaires à ceux de leurs parents. Quand les parents travaillent dans le secteur privé par exemple, leurs enfants feront majoritairement de même. Léger (2001) en déduit que la question n'est pas un simple choix scolaire entre public et indépendant, mais c'est aussi un choix de société.

Dans un contexte américain, Coleman, Hoffer et Kilgore (1981) concluent à une plus grande efficacité apparente des écoles du secteur indépendant catholique, en regard du niveau atteint par les élèves. Les analyses effectuées pour tenir compte de l'effet de sélection de ce secteur tendent à réduire les écarts des inégalités scolaires entre les enfants. Par ailleurs, les écoles indépendantes ne présentent pas seulement une plus grande efficacité,

mais ont, pour des niveaux scolaires et revenus des parents comparables, un effet moins discriminant que les écoles publiques sur les résultats des enfants des minorités ethniques et des milieux sociaux modestes. Bien que ces conclusions aient été remises en cause par de nombreuses recherches, comme celles de Alexander et Pallas (1983) et Willms (1985), la réussite scolaire reste toujours le souci principal de tous les parents, entre autres ceux qui choisissent l'enseignement indépendant, selon Tavan (2004). Dans le même contexte et à travers des entrevues réalisées auprès de parents de 88 élèves qui fréquentent des écoles publiques, indépendantes, catholiques et chrétiennes, Bulman (2004) met l'accent sur la dimension culturelle dans les choix scolaires et constate que la culture des parents est considérée comme l'angle à travers lequel les gens expliquent le monde social. Le choix d'une école est ainsi influencé par les expériences scolaires antérieures des parents ainsi que par leur foi religieuse. Quant à Ezra (2007), il examine les facteurs évoqués par les parents israéliens qui ont opté d'inscrire leurs enfants dans une école indépendante internationale en Israël. L'enquête et les entrevues personnelles démontrent que la préoccupation majeure des parents était la discordance entre leurs propres valeurs culturelles et celles qui sont enseignées dans les écoles publiques, considérées laïques.

Dans le contexte canadien, Dalley (2004) a étudié le choix de parents immigrants entre deux systèmes publics, l'un anglophone et l'autre francophone. Elle identifie, entre autres, la langue comme un des critères principaux du choix scolaire des parents immigrants francophones à Edmonton. Ainsi, les parents qui choisissent l'école francophone sont soucieux de sauvegarder la langue française, alors que ceux qui optent pour l'école anglophone ou l'immersion française cherchent à offrir à leurs enfants une maîtrise immédiate de la langue anglaise. Quant à Dalley et St-Onge (2008), dans leur étude sur le choix scolaire des couples exogames au Yukon du Canada, elles constatent que le choix des parents en faveur de l'école francophone est idéologique, puisqu'avec l'école, ces parents participent à la lutte contre l'assimilation vers l'anglais, langue du groupe majoritaire. Le choix est donc culturel. Dalley et St-Onge (2008) rejoignent ainsi Bulman (2004) et Gee (1996) dans leurs perspectives sociologiques des choix scolaires et insistent sur l'importance du culturel comme critère fondamental du choix scolaire.

Le choix d'un système scolaire dépend ainsi de plusieurs facteurs : outre le facteur

linguistique, il y a le facteur académique relatif à la réussite scolaire, puis le facteur religieux relatif à la volonté de donner à l'enfant une éducation et un mode de vie cohérents avec les valeurs religieuses, morales et spirituelles des parents et finalement, le facteur culturel relatif à la volonté de préserver ou de se développer dans un milieu culturel particulier.

1.2.5.3. Les écoles islamiques/musulmanes au Canada

Sur le plan terminologique, une confusion est souvent entreprise entre les adjectifs : « musulman » et « islamique » dans la qualification des écoles en question. Les expressions « école islamique » et « école musulmane » sont souvent utilisées de manière interchangeable dans la littérature contemporaine. Dans le cas britannique, la différence entre les deux est possible. Parker-Jenkins, Hartas et Irving(2005) définissent les écoles islamiques en Angleterre comme des institutions qui se définissent à partir de la philosophie de l'Islam : la mission, la vision les programmes et la pédagogie s'inspirent des sources traditionnelles de l'Islam : le Coran et la tradition prophétique. Quant aux écoles appelées musulmanes, elles sont des institutions où l'environnement d'apprentissage est favorable à la pratique et à la tradition islamiques : habits, alimentation, observance, etc., sans que l'enseignement lui-même soit structuré à partir de la doctrine islamique. Le système scolaire public britannique comporte des écoles musulmanes, administrées et fréquentées par les membres de la communauté musulmane britannique. Au Canada, la typologie de Parker-Jenkins *et al.* (2005) ne s'applique pas, car toutes les institutions scolaires musulmanes sont indépendantes. L'enseignement public provincial est laïc et/ou confessionnel (catholique ou protestant). Ces écoles musulmanes/islamiques au Canada peuvent être de fin de semaine, consacrées à l'apprentissage explicite des pratiques fondamentales de l'Islam, du Coran et de ses valeurs, ou des écoles à plein temps qui offrent le programme de l'enseignement public de la Province où elles fonctionnent, mais dans le cadre d'une vision du monde islamique. Douglass et Shaikh (2004) proposent une typologie de l'éducation islamique en Amérique du Nord selon sa forme et ses objectifs. Cette typologie se compose de quatre volets : l'éducation des musulmans dans le sens d'une formation religieuse indépendamment du lieu et de la forme; l'éducation pour les musulmans, connue sous la forme d'écoles musulmanes que les enfants fréquentent à la fois pour l'apprentissage scolaire formel et l'apprentissage religieux; l'éducation sur l'Islam sous forme de manuels et des ressources support pour les

non-musulmans afin de connaître l'islam; et enfin, l'éducation de l'esprit islamique dont l'objectif est de former des spécialistes de foi et de culte musulman. La description de Douglass et Shaikh (2004) est assez pertinente pour le contexte nord-américain, cependant leur proposition renvoie à l'éducation islamique dans son sens large, ils ne présentent pas une typologie des institutions scolaires islamiques. Dans cette recherche, nous adoptons l'expression « école musulmane » pour désigner toutes les écoles indépendantes ethno musulmanes, régies par la loi sur l'enseignement privé du Ministère de l'Éducation du Québec.

Au Québec, Sercia (2004) insère les écoles musulmanes dans ce qu'il appelle les « écoles ethno spécifiques » (p.24). Ces institutions transmettent un héritage culturel particulier propre à un groupe, comportant une langue, une histoire et une culture. Sercia (2004) évoque l'exemple des écoles arméniennes comme des modèles à ce type d'école. Elles comportent des élèves catholiques, musulmans et protestants, mais réunis autour d'un héritage culturel commun. Le ministère de l'Éducation du Québec (2011) dénombre 61 écoles ethno religieuses, dont 38 d'entre elles relèvent de la communauté juive, 12 appartiennent à la communauté musulmane, 6 à la communauté grecque, 4 à la communauté arménienne et une à la communauté turque. En 2004, environ 10 200 élèves fréquentent les écoles juives, 1 610 fréquentent les écoles grecques, 1 360 les écoles arméniennes et 990 les écoles musulmanes (Sercia, 2004, p.22).

En Ontario, Shaheen (2004) propose une typologie des écoles musulmanes assez structurée. En faisant l'inventaire et la description des institutions scolaires islamiques situées à Toronto, il les classe en trois « types » :

1. Les écoles « type » : semblables au modèle d'enseignement public au niveau des programmes, des qualités des enseignants, des activités, des méthodes d'apprentissage. L'enseignement se déroule dans un cadre qui valorise les valeurs et les croyances de l'Islam. Ce qui explique les cours de langue arabe et de récitation de Coran offerts avec les programmes officiels.
2. Les écoles « Madrassah » : des écoles confessionnelles traditionnelles résidentielles qui visent à faire apprendre le Coran et les paroles du Prophète, la théologie, etc.,

dans une salle de classe qui ressemble beaucoup plus à une salle de prières. L'objectif est de préserver l'Islam authentique et préparer de futurs savants religieux.

3. Les écoles de type « Madrassah Like » où les responsables et les parents tentent de réconcilier entre l'école « type » et la Madrassah, entre l'enseignement moderne et l'enseignement traditionnel, en focalisant sur les cours de religion d'une façon traditionnelle tout en ajoutant des cours d'anglais, de mathématiques et des sciences de la nature.

Shaheen (2004) déduit que chaque catégorie d'institutions scolaires prétend offrir l'Islam authentique, ce qui explique le rapport parfois conflictuel entre elles. Selon Shaheen (2004), cette variété d'écoles reflète, entre autres, le désir de certains membres de la communauté de préserver fortement leur religion, comme principale identification, mais qui subit souvent deux pressions principales : préserver la religion et l'identité, qui sont déjà minorisées, et s'intégrer avec les risques d'assimilation dus à l'exposition au groupe majoritaire.

Le même modèle des écoles musulmanes, présenté par Shaheen (2004), s'applique partiellement aux écoles musulmanes de la région de Montréal au Québec. Concernant l'école en question dans cette recherche, sa direction réclame à plusieurs reprises que l'école offre le même service que l'école publique québécoise, le modèle 1 selon la typologie de Shaheen (2004), mais l'encadrement des élèves est différent. Mais, qu'est-ce que l'école et l'éducation en Islam? Les études d'Ibn Khaldoun¹⁰ représentent le premier travail sociologique sur l'éducation en Islam.

1.2.5.4. L'école en contexte canadien

La Constitution canadienne¹¹ stipule que chaque province a la pleine autorité en matière d'éducation. Au Québec, toutes les écoles publiques sont financées par le ministère de l'Éducation et sont régies par des commissions scolaires. Parallèlement au système d'enseignement public, il existe des établissements d'enseignement indépendants reconnus

¹⁰Voir la traduction de Vincent MONTEIL (1978) de « l'Introduction » d'Ibn Khaldoun (1332-1406), *Social Compass*, XXV, 343-358

¹¹ <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-4.html>

par le ministère et fréquentés par 8 % de la population scolaire québécoise. Les écoles, dites musulmanes, font partie de ce système indépendant et sont essentiellement fréquentées par les enfants dont leurs parents se déclarent de confession musulmane, majoritairement issus de l'immigration. Toutes les écoles musulmanes au Québec sont francophones et préconisent l'intégration des croyances et des pratiques de la religion musulmane au quotidien des élèves. Étant de confession musulmane, ces écoles véhiculent donc des valeurs religieuses qui ne sont pas partagées par la majorité dominante au Québec. Elles sont minorisées sur le plan de la religion et de la culture, bien qu'elles soient francophones comme la majorité des écoles publiques québécoises. Dans un milieu minoritaire, l'école est donc ciblée comme lieu de maintien et de transmission de la culture par excellence (langue, religion, valeurs, tradition, etc.). Dans le contexte ontarien, par exemple, l'école de langue française joue un rôle de premier plan dans la sauvegarde de la langue et de la culture françaises (Cazabon, 1993; Heller, 1994; Churchill, 1998; Gérin-Lajoie, 1993, 1995, 1996; Dalley, 2004 et 2005) et, de plus en plus, un rôle important dans la construction identitaire des jeunes. Gérin-Lajoie (2001) affirme déjà que, comme un puissant outil de mobilisation au sein de la communauté minoritaire de langue française, le rôle de l'école est encore plus lourd de responsabilités « étant donné la place qu'occupe l'école dans la reproduction de la communauté francophone, en ce qui a trait à la langue et à la culture françaises » (p.126). En effet, étant donné les enjeux du contexte minoritaire, l'école est perçue comme étant une institution de grande importance pour transmettre la langue française, la culture francophone et, pour certains, la religion catholique, vecteurs de l'identité francophone en Amérique du Nord. Cette école qui met en valeur les symboles et les références culturelles francophones dans un milieu majoritairement anglophone est perçue plus que jamais comme le seul vecteur possible de l'ascension sociale et de l'affirmation de soi (Beaud, 2002). Or, devant le flux de l'immigration, la question de l'hétérogénéité de la clientèle dans l'école de langue française en milieu minoritaire s'observe, entre autres, par la présence de plus en plus grandissante d'enfants francophones de parents immigrés au Canada issus de divers groupes ethnoculturels, ayant le français comme langue première, langue seconde ou même troisième langue dans certains cas (Heller, 1989 et Gérin-Lajoie, 1993).

Dans un combat similaire à celui des minorités francophones de l'Ontario, certains groupes de parents musulmans installés à Montréal ont fait de l'école le champ de combat pour le maintien de la culture d'origine et de la religion musulmane contre les menaces des cultures dominantes. En effet, des études comme celles de Ciceri (1999), de Helly, Vatz-Laaroussi et Etrachedi (2001), de Helly (2004), de Mc Andrew, Helly et Oueslati (2006) et de Fournier (2007) au Québec faisaient état des problèmes rencontrés par les élèves musulmans d'origine immigrante qui fréquentent le secteur public : incompatibilité entre l'éducation familiale religieuse et l'éducation scolaire laïque, sentiment d'inquiétude chez les parents et de confusion chez leurs enfants, l'exclusion des élèves musulmans et de leurs parents des sphères administratives scolaires, des restrictions de liberté de pratiques religieuses. Le contrôle de l'école et du type de citoyen qu'elle devrait produire devient ainsi le souci principal de certains groupes musulmans. Le défi visait tout ce qui concernait l'école : le curriculum, l'adaptation des maîtres, le financement et les manuels d'instruction. Dans ce contexte, le recours à l'enseignement indépendant trouve sa raison d'être et plusieurs écoles musulmanes indépendantes ont vu le jour durant les trois dernières décennies visant la protection de la religion et de la culture de ceux qui la fréquentent.

En somme, le rôle de l'école ne cesse de susciter plusieurs polémiques : instruire ou éduquer, intégrer ou protéger, changer la société ou la reproduire, etc. La communauté musulmane au Canada n'est pas loin de ce débat. Quoique sa présence soit relativement récente par rapport aux autres communautés culturelles et religieuses, le nombre de ses adhérents est en croissance constante. Le nombre des écoles indépendantes qui les desservent croît à son tour. Cette croissance provoque beaucoup de craintes non seulement au sein de la société canadienne qui n'est pas épargnée des préoccupations mondiales quant à la montée de ce qui est appelé « islamisme », mais également parmi les membres de la communauté elle-même. Une partie de cette communauté trouve dans l'enseignement religieux indépendant une option visant à préserver la culture et la religion d'origine. Alors qu'une autre partie appelle à une intégration totale dans le système scolaire public pour pouvoir changer la société et assurer un meilleur sort aux enfants. Ces enfants, étant héritiers d'une religion minoritaire et responsables de sa survie et de sa continuité, se trouvent déjà en croisée de chemin entre une culture accueillante qui, semble-t-il, injuste et inégalitaire et une

culture d'origine lointaine, mais sécuritaire et protectrice. Dans ce contexte, le choix d'un système scolaire indépendant peut être une solution convenable pour certains parents qui trouvent l'enseignement public discriminatoire et assimilateur. D'autres le choisissent dans le but d'assurer à leurs enfants une formation haut de gamme dans des établissements d'excellence. Enfin, d'autres optent pour cet enseignement afin d'offrir aux enfants une éducation et un mode de vie cohérents avec leurs valeurs religieuses, morales et spirituelles et, par conséquent, de se développer dans un milieu culturel et/ou linguistique particulier. Quelles que soient les raisons qui expliquent le choix des parents, le rôle identitaire et le caractère religieux de ces écoles ne sont pas sans importance.

1.2.6. Conclusion et cadre d'analyse

Dans ce chapitre, nous avons retracé les éléments conceptuels qui ont été retenus dans le but d'analyser la construction de l'identité religieuse des jeunes musulmans en milieu scolaire. Inscrite dans une perspective de construction sociale de la réalité, l'identité est produite en fonction de rapports de force. Elle est une construction sociale, en perpétuel changement au sein de la société dans laquelle elle se développe. Dans ce sens, la construction de l'identité est toujours inachevée (Dubar, 2000). L'acteur joue un rôle dynamique dans la construction de son identité, il peut accepter, refuser ou définir la forme de sa participation. L'identité se développe notamment dans des rapports dialectiques à travers lesquels l'acteur cherche à se définir à partir de sa différence ou sa similitude avec les autres. Nous analyserons donc la construction de l'identité religieuse des jeunes musulmans en milieu migratoire à partir de leurs expériences sociales sur le plan synchronique et sur le plan diachronique (Dubar, 2000). Sur le plan diachronique, la construction de l'identité renvoie à un parcours historique ayant sa dynamique propre espace-temps. En résumé, dans son parcours vécu, le jeune entre en relation avec les autres membres et négocie sa marge d'autonomie par rapport à son groupe d'appartenance. Ces parcours historique et social entretiennent des relations étroites et reflètent le développement des acteurs et des groupes sociaux qui interagissent continuellement sur la construction de l'identité. Sur le plan synchronique, l'identité est construite à partir des interactions avec l'environnement social, à partir d'une confrontation entre altérité et similitude. Puisque l'identité est une construction sociale, il n'est donc pas suffisant de se dire musulman pour être considéré ainsi par les

autres. Par exemple, un musulman pour qui les croyances religieuses ne doivent pas primer et qui n'observe pas les obligations religieuses telles que les prières quotidiennes et le jeûne du ramadan peut être reconnu musulman par certains pratiquants, toujours selon les mêmes critères, mais non par d'autres. L'interaction des individus exige ainsi une négociation continue du sens accordé à l'identité, que celle-ci soit religieuse ou autre.

Cette interaction entre les individus exige une négociation continue du sens accordé à l'identité, notamment musulmane, ainsi que les conditions d'accès à un groupe musulman. Dans sa relation avec les autres, si l'identité d'un acteur est perçue comme étant conforme aux frontières imposées par le groupe, elle est une identité légitimante (Castells, 1999) qui renvoie à la forme identitaire de référence à partir de laquelle l'acteur construit la sienne d'une façon cohérente par rapport à autrui. Elle est l'identité telle que conçue par un groupe pour la domination. Par ailleurs, d'autres identités sont attribuées aux acteurs qui se positionnent parfois d'une façon contradictoire par rapport aux groupes. Ce positionnement reste tributaire de l'adhésion à l'identité de légitimité. Mais puisque l'individu est actif dans la construction de son identité, ses positions seront aussi élaborées en fonction de ses choix personnels et de son propre parcours identitaires. Deux autres formes identitaires se construisent ainsi : la première est l'identité de résistance. Elle renvoie à ce qui distingue l'identité de l'acteur par rapport à son groupe d'appartenance et la deuxième est l'identité projet. Elle reflète les projets futurs des jeunes comme acteurs dans la société. Dans notre cadre d'analyse, la distinction entre l'identité légitimante, l'identité de résistance et l'identité projet reflète des négociations éternelles dans le processus de construction identitaire.

Concernant la religion et optant pour une approche fonctionnelle, nous la concevons comme un système de production de sens et du lien social. Nous avons adopté la perspective de Trigano (2001) qui analyse la religion selon trois composantes : les croyances, les rituels et les institutions. Les croyances sont les doctrines qui construisent les convictions des individus et des groupes, ainsi que les normes qui régissent les rapports avec l'être suprême. Les pratiques religieuses permettent de vivre concrètement ces normes et contribuent en même temps à la construction de l'identité religieuse de l'individu. Les rituels concrétisent la soumission à Dieu et à son salut. L'institution renvoie à l'ensemble des agents et des lieux qui prennent en charge les croyances et les rites. Dans le cas de notre recherche, l'institution

renvie à l'école musulmane et à son personnel scolaire et administratif.

L'approche de Gunn (2003) qui présente la religion comme une dynamique du rapport entre membre et groupe nous a permis d'analyser la religiosité des jeunes musulmans à travers les trois aspects qui caractérisent le fait religieux pour un individu : son affiliation à une communauté religieuse, son adhésion aux croyances et à la doctrine du groupe et l'adoption d'un mode de vie religieux. La perspective de Gunn (2003) et l'analyse de Bourdieu (1971) de la religion nous ont permis d'aborder la religion musulmane comme un champ de domination et de lutte de pouvoir « symbolique » pour l'imposition et la reproduction des modes de représentation et des schèmes conceptuels qui apparaissent chez les agents sous forme de marqueurs identitaires. Selon Beaucage (1994), les marqueurs identitaires sont des traits dynamiques et sélectionnés en fonction des liens avec les autres groupes. Le groupe musulman, contexte de notre étude, fait apparaître certains marqueurs comme :

- bon musulman,
- observance de la pratique,
- rattachement au groupe,
- participation active.

Mais, nous savons que le terrain fait apparaître d'autres marqueurs identitaires de jeunes musulmans en situation diasporique. Dans ce contexte, nous croyons que la perception des jeunes de leur religion affecte énormément leurs marqueurs identitaires. Pour cette raison, nous adoptons la typologie de Samadi (2003) des rapports entretenus par les jeunes en contexte de migration à l'égard de l'Islam, à savoir : l'Islam de famille où se réalise la transmission primaire de l'islamité, assez valorisée et essentiellement morale et culturelle; l'Islam de refus comme le résultat d'une contestation sociale et comme affiche identitaire principale et l'Islam de choix comme une spiritualité où une vaste place est accordée à l'individu et à la liberté. Nous tâchons de vérifier si la proposition de Samadi (2003) sur la conception des jeunes musulmans de leur religion serait valable avec les jeunes de l'école musulmane, sujet de notre étude.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Étant donné la diversité importante des méthodes et la complexité croissante des sujets de recherche, le choix d'une méthode appropriée demande une réflexion sur la démarche de sélection de la méthode, qui doit prendre en compte les différents facteurs qui l'influencent. Après avoir présenté l'importance de la posture épistémologique, nous proposons les fondements théoriques adoptés dans cette recherche et nous expliquons les raisons de choix de l'approche qualitative, de l'étude de cas et des outils ethnographiques utilisés. Nous décrivons enfin le contexte de notre étude, l'entrée à l'école et le processus de cueillette.

2.1. La posture épistémologique et son influence sur la méthodologie de recherche

L'utilisation d'une méthode de recherche est souvent la conséquence d'un choix théorique, méthodologique et épistémologique. Devant un problème de recherche, la question qui se pose est relative au type de recherche qui convient le mieux au chercheur et à l'objet de sa recherche. Ainsi, déterminer le type de recherche est souvent considéré en fonction du statut philosophique et épistémologique du chercheur lui-même. L'objectif du chercheur est d'adopter une approche qui lui permet d'atteindre ses objectifs. La place du chercheur dans les paradigmes philosophiques et méthodologiques et les fondements sur lesquels il prend appui constituent le fond du débat philosophique des chercheurs. Il est donc essentiel de voir

dans quel positionnement se situe un chercheur par rapport aux paradigmes majeurs qui peuvent englober sa vision du monde (Bourdieu, 1992; Gill et Johnson, 1991; Locke, 1977).

La recherche peut être vue sous le paradigme qualitatif versus quantitatif (Bryman, 1989). La distinction entre qualitatif versus quantitatif est, selon Chevalier-Kuszla (1999), la conséquence du dualisme sujet/objet entre une orientation individu et une orientation-objet. Centrées sur l'objet dans l'étude des interactions sociales, les théories sociales « ont pour but de saisir la nature de l'action humaine et de conceptualiser l'action collective et ses relations avec les institutions et l'environnement » (Chevalier-Kuszla (1999). D'autres approches, à l'opposé, sont centrées sur le sujet dans l'analyse de sa conduite et de son schéma d'interprétation et de motivation propre. Dans ce cadre, structure et contraintes externes sont secondaires et, toujours selon Chevalier-Kuszla (1999), le sujet se trouve au centre de l'explication.

Une méthodologie de recherche prend naissance à partir d'un problème à résoudre ou à partir d'un mythe de compréhension et d'action. Trois dimensions sont importantes lors de la conduite de la recherche : les positions épistémologiques du chercheur, l'objectif de la recherche et l'aspect technique du déroulement de la recherche. L'objet et le statut influencent directement et indirectement l'orientation et la méthodologie de recherche utilisée par le chercheur. De nos jours, nous remarquons le retour des approches plutôt qualitatives dans certains domaines qui se basent principalement sur l'interprétation de l'individu. Cette influence de l'objectif et du positionnement se manifeste dans les implications épistémologiques de la recherche et des méthodes (ou techniques) employées pour la mettre en œuvre. La méthodologie renvoie aux théories sur lesquelles s'appuie la recherche pour construire le travail. Les méthodes sont les voies, les outils empruntés pour expliquer un phénomène. Cette distinction se répercute sur le processus de recherche, en mettant l'accent sur les données et les informations, en termes de type de données, de source des données et des moyens d'analyse.

2.2. Fondements théoriques et posture méthodologique de la recherche

Au-delà des nombreuses écoles adhérant à une épistémologie qualitative et des

courants historiques qui l'ont traversée, la recherche qualitative peut se définir globalement, d'après Denzin et Lincoln (2003), comme une activité contextualisée qui consiste à rendre le monde visible à l'observateur. La recherche qualitative implique une vision naturaliste et interprétative du monde; ce qui signifie que les chercheurs travaillent en milieu naturel et tentent de donner un sens ou d'interpréter les phénomènes en fonction des significations que les gens leur apportent (Denzin et Lincoln, 2003). Le terme qualitatif implique une emphase sur les qualités des entités, sur les processus et les significations plutôt que sur leur étude en termes de quantité, d'intensité ou de fréquence. Pour en expliquer la portée, Mucchielli (1997 et 2009) signale que les phénomènes naturels et physiques nécessitent une explication, tandis que les phénomènes humains requièrent une compréhension que seule la recherche qualitative peut apporter. La signification de cette expérience est explorée à partir du point de vue des personnes concernées. De façon générale, une démarche qualitative permet de recueillir de nombreuses données issues de la multiplicité des phénomènes observés, de les catégoriser et de les ordonner pour déboucher sur une schématisation ou une proposition théorique qui rend compte du fonctionnement des phénomènes afin d'en favoriser leur compréhension (Mucchielli, 1997). Pour cette raison, l'approche qualitative convient le mieux pour la réalisation de notre recherche sur la construction de l'identité comme phénomène humain. Ainsi, dans une approche qualitative interprétative, tout peut à priori être significatif, permettant une ouverture vers des dimensions non repérées d'avance, mais non moins présentes. En saisissant la réalité telle que vécue par les sujets de la recherche, cette démarche favorise une compréhension interne et profonde de la réalité. De plus, la tradition de recherche qualitative est vaste et présente de multiples possibilités sur le plan de la méthodologie. L'ensemble de ces méthodes se rejoint cependant autour d'un objectif commun : « arriver à une perception approfondie des réalités humaines et sociales et en dégager une signification qui correspond à la perspective que les acteurs sociaux ont eux-mêmes de ces réalités » (Poisson, 1991, p.58).

Nous considérons ainsi qu'il n'existe pas de vérité en soi et que la réalité est construite. Par conséquent, toute connaissance n'est que partielle et subjective. Le fondement de notre recherche est, donc, essentiellement constructiviste. Le constructivisme s'appuie sur l'hypothèse phénoménologique concernant la nature de la réalité et selon laquelle le monde

social est « fait d'interprétations, construites grâce aux interactions entre acteurs, dans des contextes toujours particuliers » (Girod-Séville et Perret, 1999, p.19). Ainsi, l'essence de l'objet ne peut être atteinte. Toute connaissance produite ne serait alors que subjective et contextuelle. Les deux paradigmes s'accordent aussi sur le fait que pour créer la connaissance, il faut comprendre le sens que les acteurs donnent à la réalité (Girod-Séville et Perret, 1999).

Par ailleurs, le constructivisme va au-delà de la « compréhension » des phénomènes sociaux (à travers l'interprétation) pour mettre davantage l'accent sur la « construction » de la réalité ; ce que nous essayons de faire dans ce travail en cherchant à comprendre comment les jeunes construisent leur identité musulmane et le sens qu'il donne à ce qu'il reçoit dans leur processus de socialisation à cette identité et à ce qui la construit.

2.2.1. La méthode de recherche : une étude de cas

Répertoriées au premier rang des méthodes qualitatives, les études de cas sont des études empiriques centrées sur des cas définis en tant que systèmes délimités, « bounded systems » (Stake, 2000). Le terme "étude de cas", traduit de l'anglo-saxon « case study », renvoie en sciences humaines et sociales à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il se soit déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier (Albero et Poteaux, 2010).

Selon Hamel (1997), l'étude de cas peut être désignée comme une approche susceptible d'englober plusieurs méthodes et techniques de recueil de données (observation directe, analyse de contenu, enquête par questionnaires et entretiens), sans pour autant comporter un protocole méthodologique strict, comme c'est le cas dans l'approche expérimentale. Cependant, l'analyse de certaines définitions permet de dégager un ensemble significatif de caractéristiques. Son ancrage dans les sciences humaines et sociales rattache l'étude de cas aux courants de recherche à visée de compréhension, plutôt que de démonstration ou d'explication, appuyée sur des démarches à dominante interprétative, en

référence aux travaux fondateurs de Dilthey (1883), Schutz (1943 et 1962) et de Weber (1951 et 1965). Cette orientation implique plusieurs caractéristiques. Son aspect empirique conduit à focaliser le recueil de données sur le vécu des acteurs et vise à comprendre une situation en profondeur (Poisson, 1990). Dans le même sens, Hamel (1998) explique que « l'étude de cas consiste à rapporter un phénomène à son contexte et à l'analyser pour voir comment il s'y manifeste et se développe » (p.123). D'un autre côté, Hammersley et Gomm (2000) donnent un caractère ethnographique à l'étude de cas vu le poids attribué au sens que les acteurs donnent eux-mêmes à leur conduite plutôt qu'à l'analyse externe du chercheur. Pour ces auteurs, la démarche du chercheur consisterait plus à « donner une voix aux acteurs qu'à les utiliser comme informateurs ou des répondants » (Hammersley et Gomm, 2000, p.3). Nous considérons notre recherche comme une étude de cas selon la perspective de Hammersley et Gomm (2000), puisque l'objectif consiste à vouloir comprendre comment les participants construisent leur identité musulmane dans une école confessionnelle particulière et comment ils voient le rôle de leur école dans ce processus.

2.2.2. Saveur ethnographique

Les outils comme les notes de terrain, l'observation des participants, etc. peuvent être employés dans le cadre de l'étude de cas. En quoi se distingue alors l'étude de cas de l'ethnographie? Walters (2007) note « there is often a lack of clarity about the terms “ethnography” and “case study” and what differentiates them as research terms » (p.89). Pour Creswell (1998), l'ethnographie est une « description and interpretation of a cultural or social group or system in which the researcher studies the meanings of behaviour, language and interactions of the culture sharing group and (...) case study as an exploration of a bounded system (...) over time (p.61) ». Walters (2007) poursuit son analyse et considère l'ethnographie comme « the much broader qualitative method » et l'étude de cas comme « a selection strategy alongside experiment and survey. Ajoutant plus loin que « ethnography provides a holistic view of a social group or culture, case study an in-depth study of a bounded system or case of set of cases » (p.92).

Cette différenciation entre les deux approches nous permettra de clarifier notre positionnement à l'égard de notre recherche. C'est une étude de cas dans la mesure où elle

viser la construction des identités dans un contexte migratoire des élèves de 6^e année d'une école confessionnelle située à Montréal. Cependant, elle ne se limite pas aux constructions observées des participants, mais elle concerne aussi un contexte plus vaste, celui du positionnement de l'islam en Occident, du rôle des écoles indépendantes dans la transmission et la reproduction de l'islam, ainsi que le rapport qu'entretiennent les jeunes musulmans avec leurs pays adoptifs et avec l'Occident en général. L'ethnographie comme démarche de cueillette de données a permis de prendre en considération le système social et culturel dont les élèves font partie et de faciliter l'interaction avec les participants dans leur vie quotidienne, tout en participant à leurs activités journalières, comme un membre du groupe social. Dans notre cas, l'approche ethnographique menée à l'école nous a permis de ne pas dissocier les jeunes participants et leur contexte migratoire du système socioculturel du pays de résidence. Pour ce faire, les outils de cueillette utilisés sont les suivants :

Le questionnaire (appendice 2) a été réalisé au titre d'enquête préliminaire. Il a été conçu avec notre directrice de thèse comme un premier outil pour recueillir des informations sur les participants et leur entourage. Le questionnaire ne fournit nécessairement pas des informations absolument fiables sur les participants, mais il est le point de départ de notre recherche empirique.

Les notes de terrain sont un outil important tant pour la description des événements et des endroits visités que pour se rappeler le plus fidèlement possible les éléments exacts lors de l'analyse des données. Nous avons essayé de prendre des notes en salle de classe, dans la cour de l'école, durant les prières, pendant l'arrivée et la sortie des élèves. Notées sur un cahier, ces informations ont été ensuite retranscrites et classifiées séparément pour chaque participant. Nous avons été attentifs à ce que préconise Brewer (2005, p.88), à savoir qu'il ne faut pas confondre deux types de notes de terrain, l'un appelé « substantive field notes », c'est-à-dire la prise en notes de ce qui est vu et de ce qui est entendu et l'autre, appelé « analytic field notes », qui correspond aux premières analyses. Nous avons ainsi indiqué chaque note substantive avec sa note analytique correspondante.

L'entretien avec les participants (appendice 1) constitue l'une des étapes les plus importantes parmi tous les modes de production de données. Nous cherchons entre autres à

explorer tous les thèmes qui concernent directement notre recherche, en particulier la construction de l'identité musulmane, le rôle de l'école, la perception de l'Islam, le rapport avec la culture majoritaire. Le guide d'entretien élaboré nous a servi de base, mais nous avons préféré ne pas suivre strictement l'ordre des questions et laisser les participants mener la discussion. Nous posons des questions qui étaient appropriées et en lien avec leurs réponses pour faciliter l'enchaînement de la discussion, les informations sont obtenues de manières naturelles, mais sur une période de temps plus longue. Nous n'avons pas hésité non plus à donner notre avis sur certains sujets au milieu de la discussion quand les participants nous retournaient les questions ou quand ils cherchaient notre opinion sur un comportement émis par une surveillante : « *et vous? Qu'en pensez-vous?* » Schilling-Estes (2007) note les mêmes tendances auprès des participants lors de son enquête de terrain qui, une fois à l'aise avec l'enquêteur, lui posent des questions sur « *schooling, personal interest, etc.* » (p.181). Manal et Rihab le font souvent quand elles commencent à se plaindre de l'attitude « sévère » et « injuste » des surveillantes et de certaines enseignantes.

L'observation (appendice 3): Nous avons choisi d'appréhender la réalité de notre terrain par l'observation ethnographique. Le terme « observation ethnographique » est utilisé plutôt que celui « d'observation participante » puisque ce concept peut porter à confusion. De Sardan (1995) évoque l'« observation participante » lorsque le chercheur a un grand degré d'implication dans le groupe. Il entend une immersion au sein d'un groupe sans qu'il y ait travail de recueil de données. Autrement dit, le chercheur participe pleinement à la vie quotidienne des participants en mangeant, en bavardant, en rigolant, en menant des activités ludiques avec eux. C'est dans ce sens que nous avons tenté d'observer les élèves en partageant avec eux le dîner et en jouant parfois au soccer avec eux. Toutefois, d'autres chercheurs comme Junker (1960) qualifient de participante toute observation sur un terrain donné. Sans entrer dans un débat de fond sur les différentes typologies de l'observation participante, nous privilégions comme Junker (1960) l'expression observation ethnographique qui permet de rendre compte à la fois de degrés d'implication variables selon les situations et de différents modes d'observation (y compris les entretiens informels avec les participants et le recours à des matériaux divers), tout en favorisant le point de vue de l'acteur afin de retracer comment l'action sociale est formée, selon Blumer (1969).

Le groupe de discussion focalisé (appendice 1) peut être défini comme « une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Geoffrion, 2003). Cette technique repose sur la dynamique de groupe, sans chercher à faire valoir un point de vue. Il ne s'agit pas d'imposer un questionnaire précis aux individus réunis, mais de leur donner l'occasion d'exprimer leurs représentations de la réalité sociale. Ces discussions de groupes sont principalement employées pour (1) identifier les dimensions d'une notion peu étudiée dans un contexte social et environnemental particulier (par exemple, la construction de l'identité religieuse dans une école musulmane à Montréal) (2) construire et/ou valider des questionnaires (3) identifier les principales questions de recherche à approfondir (4) confirmer des hypothèses (Morgan, 1988). Cette méthode a été retenue dans nos travaux de recherche sur la construction de l'identité musulmane pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'avantage principal des groupes de discussion est que cette méthode est la seule à permettre les interactions entre participants, favorisant ainsi la confrontation de leurs opinions et de leurs expériences personnelles. En plus, comme l'explique Poupart (1997), ces entrevues de groupe créent des situations propices à l'émergence de discours spontanés. Elles permettent au chercheur d'accéder à une grande richesse narrative en un temps relativement restreint, tout en lui laissant la possibilité de garder une position de recul nécessaire à tout effort d'objectivation. Enfin, les groupes de discussion focalisés constituent une méthode tout à fait appropriée à l'exploration de thématiques peu étudiées (Bender et Ewbank, 1994), telles que la construction de l'identité religieuse dans une école musulmane à Montréal.

Le journal de bord : À la suite de chacune des entrevues et des groupes de discussion, nous avons consigné dans un journal de bord des informations portant sur le déroulement des rencontres, les sentiments exprimés par les élèves et la dynamique des rencontres elles-mêmes. Nous y avons noté non seulement la date et le lieu des rencontres, mais les sentiments qu'ont exprimés les participants au cours des entrevues et des groupes de discussion, établissant ainsi la dynamique des échanges. Cet outil nous a permis de retracer le contexte psychologique au moment de la collecte de données, ce qui a servi dans l'interprétation lors de l'analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Le journal de bord a également servi la prise en notes de nos propres réflexions et questions que nous nous

positions au cours de la recherche et qui se sont avérées utiles lors de l'analyse et de l'interprétation des données. En ce sens, le journal de bord a été utilisé comme moyen pour consigner des renseignements et des réflexions liés à la collecte et à l'analyse de données, et non comme outil d'analyse ou d'interprétation dûment identifié dans la recherche. Il a plutôt servi d'aide-mémoire au cours de la recherche et a permis de noter et ensuite de retracer certains éléments comme le comportement ou l'expression faciale des participants.

2.3. Le contexte de l'action ethnographique

La sélection de la communauté musulmane s'est imposée en raison de notre appartenance à cette communauté. Nous avons espéré que notre choix faciliterait, en premier lieu, la mise en relation avec des membres de ce groupe. De plus, nous nous considérons mieux placés pour faire une étude sur cette communauté en raison des points communs que nous partageons, notamment la religion et l'expérience migratoire. Milroy (1980) évoque l'avantage des chercheurs qui entreprennent un projet de recherche sur leur communauté, linguistique dans son cas : « They insist on the importance of the linguistic investigator understanding the general norms and values of the community » (p.17). Nous avons ainsi choisi des élèves avec qui nous partageons la même religion et des parcours migratoires. Ce partage du répertoire entre chercheur et participants ne nécessite pas l'intervention d'autres acteurs, puisque le chercheur comme membre de groupe est quelqu'un qui « who know the culture of the inner city as full participants and share a deep understanding of it » (p.17), mais la question de son positionnement par rapport à son objet de recherche s'impose.

2.3.1. Notre statut d'insider/outsider

Le débat sur l'importance et le rôle du chercheur en tant qu'insider/outsider sur le terrain d'enquête est abordé dans plusieurs ouvrages (Hammersley et Atkinson, 2007; Bonnet, 2008; Gold, 1958). Hammersley et Atkinson (2007, p. 86-87) se réfèrent à Styles (1979) en évoquant les « mythes » attribués au rôle d'insider et outsider en ethnographie :

Outsider myths assert that only outsiders can conduct valid research on a given group; only outsiders, [...] possess the needed objectivity and emotional distance. [...] Analogously, insider myths assert that only insiders are capable of doing valid research in a particular group and that all outsiders are inherently

incapable of appreciating the true character of the group's life (p.148).

Un chercheur outsider peut renvoyer à celui qui ne connaît pas le terrain et qui ne connaît pas les habitudes culturelles et linguistiques de ses participants. À l'opposé, un chercheur insider est celui qui semble connaître son terrain avant de s'y insérer. Aux yeux de Styles (1979), le défi du chercheur insider est de parvenir à construire un regard objectif et distancié, dans une relation affective positive avec les participants, alors que la principale difficulté pour le chercheur outsider réside dans sa capacité à dégager les traits pertinents du groupe ciblé. Autrement dit, en empruntant la terminologie anthropologique de De Sardan (2003). Il s'agit de pouvoir construire le point de vue « éthique » pour le premier, « émiqum » pour le second.

Dans une communication sur le statut des insiders/outsideurs, Bonnet (2008) évoque ses expériences en tant qu'enquêteur blanc travaillant dans un ghetto noir près de New York. Il relève l'importance de la maîtrise des codes, des conventions et des coutumes des enquêtés pour des chercheurs outsiders. D'après lui, un outsider peut ainsi neutraliser l'étrangeté et mobiliser d'autres identités que l'identité raciale. Sur le rôle des insiders, Bonnet (2008) note que de nombreux auteurs reconnaissent l'importance de faire partie d'un groupe ethnique ou racial pour réaliser un travail de terrain auprès de ce groupe. Citant Zavella (1996), Bonnet (2008) affirme que les insiders sont mieux placés pour gagner plus facilement la confiance de leurs interlocuteurs, comprendre les subtilités du langage et les enjeux les plus problématiques des communautés auxquelles ils appartiennent ». Dans le même sens, Awad (2014), adoptant la typologie de MacRae (2007), met l'accent sur le chercheur « Insider in ». Contrairement au chercheur « Outsider in » qui est culturellement étranger au groupe étudié et qui reprend sa position externe une fois la collecte des données terminée et au chercheur « Outsider out » qui n'a pas d'implication directe dans le groupe étudié, le chercheur « Insider in » qui, avec sa proximité sociale, culturelle et linguistique et sa familiarité avec l'« étudié », a moins de barrières dans son processus de recherche et est capable d'accéder aux données informelles et confidentielles d'une façon approfondie. Le chercheur « insider in » fait la recherche avec sa communauté et sur lui-même, ce qu'Awad (2014) appelle « I-thow research ».

Dans l'enceinte de l'école, terrain de notre enquête, nous nous sommes d'abord, considéré comme un chercheur « insider in » du fait que nous partageons la même religion

que celle des participants et nous appartenons à la même communauté immigrante. Toutefois, à plusieurs reprises, nous étions considérés comme « insider out » par rapport à la communauté scolaire. Nous n'appartenons pas à la communauté de l'école, ni au groupe d'âge des participants et nous avons, souvent, eu recours au soutien de Yomna et de Marwa pour traduire certaines expressions ou expliquer quelques références.

2.3.2. Le choix de l'école

Une seule école a répondu positivement à notre requête d'effectuer une recherche auprès de ses élèves. Cinq écoles ont été contactées entre Ottawa et Montréal. Deux ont refusé notre demande sans donner d'explication, deux autres ont d'abord été motivées par la recherche, mais après des mois d'attente, leurs conseils d'administration ont refusé notre projet. L'école qui a accepté notre demande est située à Montréal. En contactant son directeur avec qui nous entretenons des rapports étroits, ce dernier a demandé une description du projet de recherche ainsi qu'un descriptif des actions à entreprendre avec les participants durant la période de recherche. Nous avons reçu une réponse positive durant le mois de décembre 2011.

L'école en question est fondée à la fin des années 90 par un groupe de musulmans qui se considère soucieux de préserver sa religion minoritaire au sein d'une société occidentale. Ce groupe dirigeait déjà une association éducative charitable et une école de fin de semaine qui offre des cours de langue arabe et de culture islamique. Les fondateurs souhaitaient créer une « *institution qui fonctionne selon les valeurs islamiques* », selon un parent fondateur dans une discussion informelle, mais qui n'est pas détachée ou isolée de la société, ajoute-t-il. L'école est située dans un quartier résidentiel, assez moyen et de forte concentration musulmane. Ce quartier comporte trois mosquées, deux écoles musulmanes et un centre communautaire musulman. L'école est officiellement ouverte à tous les enfants, mais uniquement les enfants dont les parents adhèrent à la confession musulmane sont inscrits, quelle que soit leur origine ethnique ou culturelle. À l'image de la religion musulmane, cette école est multiculturelle, multiraciale et multilingue. Elle contient d'excellentes installations, entre autres un lieu de prière et des locaux aménagés pour faire l'ablution (action de se laver des parties du corps à des fins de purification religieuse). À son inauguration, l'école a débuté

avec trois niveaux scolaires : la maternelle, la 1^{ère} et la 2^{ème} année. En 2003, tous les niveaux y sont offerts et en 2008 une garderie a été annexée à l'école. L'école compte actuellement 250 élèves.

En matière de ressources humaines, le personnel administratif de l'école est composé d'un directeur et de son adjoint pédagogique. Deux secrétaires et une douzaine de surveillantes forment le personnel de soutien. Le personnel scolaire est composé d'une quinzaine d'enseignantes et d'un enseignant d'éducation physique. Au départ, l'école a été financée par des dons de la communauté locale, pour éventuellement recevoir un financement partiel de la part du gouvernement provincial, conformément à la loi 78 de l'enseignement privé du Québec. Pour être admis à cette école, les enfants doivent passer un test de classement qui permet à l'école de combler les places vacantes. L'accès n'est donc pas automatique et plusieurs parents qui n'arrivent pas à inscrire leurs enfants après plusieurs tentatives remettent en question l'aspect communautaire de l'école et réclament le droit d'y inscrire leurs enfants puisqu'ils sont musulmans.

En plus du curriculum du ministère de l'Éducation du Québec, l'école enseigne des programmes locaux de langue arabe, de morale et de religion musulmane. Selon son site web, l'école « inculque à ses élèves le goût du savoir et de la foi. Elle n'est pas une simple dispensatrice de connaissances, mais elle favorise plutôt un développement intégral et équilibré de l'individu ». Sur le site web (avant la mise à jour fin 2011), l'école affiche explicitement son appartenance à la religion musulmane et annonce ses lignes directrices comme institution scolaire qui vise à : « préserver la langue d'origine et le patrimoine religieux de nos enfants ¹² ». Le renvoi à l'éducation comme une obligation islamique est souvent mis en exergue afin de mettre en valeur la mission religieuse et académique de l'école. Mais après la mise à jour du site ¹³, les références à la religion musulmane sont moins explicites : « l'école vise comme objectif l'amour du savoir et son obligation religieuse ». Le directeur justifie ces modifications par le changement d'objectifs et de vision. À sa création, le premier défi des membres fondateurs était de préserver la culture et la religion musulmanes : « *le souci d'un immigré nouvellement installé* », disait le directeur de

¹² Selon le site web de l'école.

¹³ Selon le directeur, la modification a été effectuée en 2011

l'institution. Mais avec le temps, « *nous ne voyons plus l'école de l'œil d'un immigrant, mais d'un nouveau Québécois qui doit contribuer pour bâtir un Québec plus fort* », poursuit le directeur. Ce changement d'objectif et de vision reflète l'intégration dans le discours global dominant. Cependant, ces modifications peuvent s'expliquer également par une tourmente médiatique dans laquelle s'est retrouvée une école musulmane de la région de Montréal, quelques mois avant la mise à jour du site. Ainsi, accusée d'alimenter le terrorisme, l'école en question a indirectement contribué à des transferts de fonds à une organisation palestinienne. Malgré la réfutation de la ministre de l'Éducation de l'époque et la condamnation de l'école de « ces thèses fantaisistes », l'affaire a pris beaucoup d'ampleur. La direction et les enseignants de cette école étaient ciblés par les médias et par des débats publics durant au moins 3 mois. Cet évènement pourrait expliquer le refus d'autres écoles de collaborer à notre recherche et l'attitude de crainte qui a souvent marqué les entretiens que nous avons menés avec des participants adultes à notre recherche.

Le terrain de notre recherche est, comme toute institution scolaire, un terrain propice aux manifestations identitaires, à partir duquel les acteurs peuvent construire des réseaux qui représentent éventuellement des références à la construction de leur identité. Les élèves passent une grande partie de leurs journées au sein de l'école et de nombreuses activités s'y déroulent. Certaines expériences vécues à l'école - scolaire, sportive, artistique, religieuse, culturelle - peuvent être déterminantes dans leurs vies. Sur ce terrain de réalisations personnelles, des relations significatives soit avec les pairs, soit avec les adultes peuvent se développer.

2.3.3. Le contexte de la construction identitaire

Dans cette recherche, nous avons privilégié des élèves de 6e année (18 participants), inscrits à l'école. Deux raisons expliquent notre choix. D'abord, c'est le niveau scolaire le plus élevé à l'école (il s'agit d'une école primaire). En plus, l'âge des participants (entre 10 et 12 ans) semble assez convenable pour que les aspects identitaires apparaissent clairement à travers les gestes et les paroles. Dans ses études sur la socialisation politique, Hepburn (1995) considère que cet âge constitue une étape marquante de la trajectoire de vie et dans la construction de l'identité les jeunes. Ils sont généralement plus sensibles aux conflits

socioculturels et sont souvent appelés à effectuer des choix importants (Hepburn, 1995). Les participants élèves de notre école sont à leur dernière année du cycle primaire et ils doivent décider : poursuivre dans une école secondaire musulmane ou passer à une des commissions scolaires de la région. Ce choix décisif peut avoir des incidences sur la construction de leurs identités, religieuses entre autres. En passant à l'école secondaire, le jeune doit faire un choix entre l'institution de la communauté à laquelle il appartient ou celle qui représente la majorité. En plus, tous les participants appartiennent à la même école, au même groupe d'âge et ont un parcours scolaire assez semblable. Cependant, certaines différences sont à prévoir, notamment le parcours migratoire de leurs parents qui peut influencer la perception de la culture d'accueil chez les jeunes et leurs processus identitaires. De plus, l'origine culturelle et ethnique (arabe, asiatique, tunisienne, palestinienne, marocaine, etc.) des jeunes en question rend notre échantillonnage plus complexe (voir tableau 1).

2.4. Négociation de l'entrée sur le terrain

Après la présentation des différents éléments de l'enquête, nous présentons la négociation pour accéder au terrain de recherche. Dans un premier temps, nous allons évoquer les spécificités de l'école comme terrain d'enquête en contexte de migration. Ensuite, nous allons expliciter les stratégies pour négocier convenablement notre entrée et l'installation du chercheur.

2.4.1. Difficultés sur le terrain de migration

Approcher une communauté migrante pour faire une étude de terrain n'est souvent pas facile (Deprez, 1996). Il est fort probable que les chercheurs rencontrent plusieurs problèmes sur le terrain pour accéder aux informations souhaitées. Le terrain de la migration est un lieu considéré comme potentiellement conflictuel en raison d'une idéologie socioculturelle probablement différente entre la communauté migrante minoritaire et le groupe majoritaire. Le rôle des chercheurs est souvent interprété avec méfiance et doute.

Si le partage de la religion et l'appartenance au même espace culturel représentent un avantage certain; cette position a, à certains moments, joué à l'encontre de notre recherche. Partageant implicitement les mêmes valeurs religieuses avec les participants, nous nous

trouvions en terrain connu chez les jeunes enfants musulmans, ainsi que leurs parents, et nous n'étions pas étonnés par les rituels religieux, les prières, la diversité ethnique, le rapport entre les genres, etc., alors que des chercheurs étrangers à la communauté musulmane l'auraient certainement été. Par conséquent, nous n'avons pas été particulièrement attentifs à tous les détails au sein de l'école. Par exemple, conscient de certaines thématiques embarrassantes dans la communauté musulmane, nous nous sommes contentés d'aborder les sujets de sexualité et de divergence conflictuelle entre certains membres d'une façon superficielle. Un chercheur étranger à la religion musulmane aurait posé davantage de questions sur chaque élément qui aurait probablement éveillé sa curiosité. Le statut du chercheur (membre ou non de l'endogroupe) conditionne, donc peu ou prou, le recueil de données, qu'elles soient de nature discursive ou résultante de l'observation.

2.4.2. L'approche du terrain

Le 16 mars 2012 fut notre premier jour à l'école comme chercheur. Lors de notre arrivée sur le terrain, l'accueil a été positif de toutes parts. Des conditions favorables nous ont été accordées par l'école à travers l'accès à un local de travail privé, la permission de réaliser des observations dans différents lieux et de convoquer les jeunes à des entretiens et à des discussions, de même que dans l'organisation logistique de ces rencontres.

Nous avons commencé par rencontrer l'enseignante titulaire de la 6^{ème} année, le groupe visé par notre recherche. Un rendez-vous était déjà pris d'avance. Nous lui avons présenté la recherche, ses objectifs et son impact possible; ensuite nous avons discuté des outils qui seront déployés pour collecter les données et l'implication possible de l'enseignante dans ce processus (transfert des messages, collectes de documents, entretien individuel, etc.). Enfin, le consentement de l'enseignante a été signé et l'enseignante s'est engagée de nous apporter son entière collaboration. Le même jour, une rencontre de présentation avec les élèves de 6^{ème} année a eu lieu durant l'heure de dîner afin de « briser la glace » et de réduire l'anxiété liée à ma présence dans leur milieu. Durant cette rencontre, nous avons présenté la recherche et la démarche. Les jeunes qui ont manifesté leur désir de participer ont été assurés par des garanties éthiques relatives à la confidentialité et à l'anonymat dans la diffusion des résultats de la recherche. Ensuite, des formulaires d'assentiment (appendice 1) et de

consentement (appendice 9) ont été remis à tous les élèves. À la fin de la rencontre, nous avons constaté une certaine réticence de la part de plusieurs élèves à notre égard : un contact assez formel et le refus de plusieurs élèves de nous adresser la parole. Cette attitude peut s'expliquer par l'ambiguïté qui entoure notre présence à l'école à laquelle les élèves ne sont pas habitués, ainsi que par leur attitude habituellement réservée à l'égard des adultes. Nous avons accordé aux élèves une semaine pour remettre les formulaires d'assentiment et de consentement. Le 23 mars 2012, sur 19 élèves, 4 seulement ont accepté de participer, une fille a exprimé explicitement son refus et les autres ont laissé savoir que c'est leurs parents qui refusent leur participation à la recherche. Par contre, aucun consentement refusé et signé par les parents n'a été remis. Nous avons décidé de contacter directement les parents. Pour ce faire, la secrétaire nous a informés que les parents doivent venir chaque jour à l'école pour chercher leurs enfants, car le transport scolaire n'est pas disponible. À la sortie de l'école à 15 h 15, les élèves doivent attendre en groupes séparés leurs parents à côté de la sortie principale de l'école. Il nous était donc facile de distinguer les parents des élèves de la sixième année, quand ils arrivent chercher leurs enfants. De plus, le fait que les parents n'arrivent pas au même moment, certains arrivent à l'heure, d'autres arrivent une heure plus tard, nous a donné l'occasion de communiquer avec tous les parents. Notre contact direct avec les parents a permis de constater que 10 parents n'étaient pas au courant de la recherche et 5 n'ont pas compris de quoi il s'agissait. Cette opération m'a également permis de donner aux parents plus de détails sur la recherche, sur ses objectifs et les outils à utiliser pour collecter les données. Ils ont tous donné leur accord oral et chacun m'a demandé de lui envoyer le formulaire de consentement à travers un envoi acheminé par l'enfant. Une deuxième rencontre avec les élèves s'est alors organisée le 26 mars, dans une atmosphère plus conviviale et moins formelle, où les élèves ont posé plus de questions et ont manifesté plus d'intérêt. Les assentiments avaient été ainsi signés par tous les élèves, sauf une qui persistait dans son refus et d'autres formulaires de consentement ont été remis aux élèves pour les faire signer par leurs parents. Le lendemain, quelques formulaires signés ont été remis à l'enseignante titulaire. Après plusieurs rappels, tous les formulaires ont été remis et tous ont accepté de participer, à l'exception d'une fille qui dès le début refusait catégoriquement de participer. Mais, après une semaine et face à son isolement, elle a décidé de rejoindre le groupe de recherche durant les activités de groupes seulement. Pour cette

raison, le nombre de participants varie entre 18 et 19 selon l'activité.

2.5. La collecte des données

La cueillette des données sur la construction de l'identité religieuse des jeunes comportait deux étapes. La première consistait en un questionnaire de renseignements personnels et en une observation approfondie du quotidien des participants, de leur entourage, de leurs groupes d'appartenance et de leurs rapports avec les adultes (enseignants, surveillants et responsables). La seconde étape a permis d'approfondir les thèmes de la recherche par des entretiens individuels, des discussions de groupe et particulièrement des rencontres en dyade.

2.5.1. Le questionnaire de renseignements personnels

Notre séjour ethnographique a débuté en avril 2012. L'école comptait 19 élèves inscrits en 6^e année primaire et qui ont pris part à notre recherche à différents degrés. La première étape de la recherche débute le 28 mars par l'administration, durant la pause du dîner, d'un questionnaire de renseignements visant à recueillir des données personnelles, familiales et culturelles sur les participants (appendice 2). Ce questionnaire permet de recueillir quelques données pertinentes à l'analyse sur les participants : leurs origines, leur début à l'école, leurs situations familiales et économiques, les langues employées, leurs cercles d'appartenance dans différents contextes de leur vie quotidienne, ainsi que leurs projets d'avenir. Le tableau suivant présente les noms accordés aux participants, leurs sexes, leurs pays d'origine et leur fréquentation de l'école musulmane.

Tableau 1 : Liste des participants selon le sexe, le pays d'origine et le nombre d'années à l'école

| Participant | Sexe | Origine | À l'école depuis |
|-------------|--------|--------------|------------------|
| Sami | Garçon | Algérie | 1ère année |
| Imran | Garçon | Algérie | 1ère année |
| Zaki | Garçon | Maroc | 1ère année |
| Amel | Fille | Algérie | non fourni |
| Manal | Fille | Liban | maternelle |
| Zakia | Fille | Maroc | non fourni |
| Emna | Fille | Tunisie | maternelle |
| Rihab | Fille | Maroc | maternelle |
| Rachid | Garçon | Non fournie | non fourni |
| Rami | Garçon | Tunisie | maternelle |
| Marwa | Fille | Pakistan | maternelle |
| Samira | Fille | Turquie | 2ème année |
| Bochra | Fille | Tunisie | 5ème année |
| Fatma | Fille | Algérie | 3ème année |
| Julie | Fille | France-Liban | 5ème année |
| Khamel | Garçon | Palestine | maternelle |
| Iheb | Garçon | Liban | 4ème année |
| Yomna | Fille | Tunisie | 4ème année |

Sur les 18 participants, 12 filles et 6 garçons sont de différentes origines, mais proviennent majoritairement de pays maghrébins. De plus, 9 participants sont inscrits à l'école musulmane au moins depuis le début de leur scolarité et deux participantes, venant de l'école publique, sont pour la deuxième année à l'école musulmane. Cette distinction est importante, car elle a des impacts sur le statut du participant à l'école et sur la construction de son identité religieuse.

2.5.2. L'observation

Pour effectuer l'observation, il importe de chercher à comprendre comment l'acteur voit la situation et d'observer les éléments qui entrent en ligne dans les différents choix qu'il exerce au cours de son expérience sociale. Les observations ont principalement porté sur les

interactions informelles entre les participants et sur la vision des participants-élèves de leurs constructions identitaires, particulièrement religieuses, en salle de classe, à la cafétéria où les participants se réunissaient, au gymnase, dans la cour externe pendant les pauses et les heures de dîner, à la salle de prière où les élèves se rendaient chaque jour après le dîner, et surtout chaque vendredi où ils doivent assister à une prière, précédée d'un prêche prononcé par un prédicateur. Puis, ces observations effectuées sur la dynamique au sein du groupe, de même que sur les rapports entre les groupes ont aussi permis de recueillir de l'information sur le contexte social et sur l'expérience pratique d'acteurs. L'approche ethnographique adoptée dans cette recherche vise, entre autres, à connaître et à décrire d'une façon explicite la construction de l'identité religieuse des jeunes et le contexte dans lequel s'inscrivent leurs expériences. Durant notre séjour à l'école, l'observation qui a duré 2 mois et demi (avril 2012 jusqu'à la mi-juin 2012) constitue le pilier de notre approche méthodologique. Les observations constituent d'abord un moyen. La première semaine représente une phase transitoire ethnographique pour se familiariser avec les participants et pour assurer une meilleure acceptation dans l'école. Dans l'ensemble, ces observations ont permis une connaissance de premier plan du contexte local et ont aussi favorisé une meilleure acceptation du chercheur par les membres du groupe.

Dans le cadre de ces observations ethnographiques, nous avons choisi la discrétion dans la prise de notes (Sanjek, 1990). Nous avons remarqué lors de la phase exploratoire que certains participants et certains membres de l'école se montraient troublés ou plus discrets lorsqu'il était très apparent que nous prenions des notes dans des fiches d'observation préparées d'avance. Nous avons alors procédé par de courtes notes ou réflexions « aide-mémoire » (scratch notes) en même temps que se déroulait l'action observée. Les observations et réflexions plus détaillées étaient consignées dans un journal de bord tenu au quotidien. Ce journal était habituellement rédigé à des moments où nous pouvions nous retirer de l'action (le soir ou autre moment de pause dans la journée) de façon à perturber le moins possible le déroulement des activités régulières. Une semaine après le début de l'observation, nous avons constaté que la cafétéria est peu propice à cet exercice : pendant le dîner, tous les élèves de l'école se rassemblent à la cafétéria et il est impossible de distinguer et de comprendre les propos et les interventions des membres à cause de l'atmosphère bruyante qui caractérise le lieu. Nous avons donc renoncé à l'observation des participants à

la cafétéria durant le dîner pour éviter le risque de prendre des notes erronées.

En somme, les observations ont principalement porté sur les interactions formelles et informelles entre participants et sur leurs manifestations identitaires et sur leurs visions de la construction identitaire, particulièrement celle liée à la religion.

Le tableau suivant présente tous les lieux qui ont été visés par notre observation, ainsi que le total approximatif des heures passées par le chercheur à l'observation :

Tableau 2 : Lieux et durée des observations

| Lieu de l'observation | Durée de l'observation |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Salle de classe | 19 heures |
| Les couloirs de l'école | 1 heure |
| Cafétéria : durant le dîner | 1h30 min |
| Gymnase : durant les prières quotidiennes et les prêches du vendredi (20 prières) | 5 heures |
| À l'extérieur : après le dîner | 6 heures |
| Total | 37 h et 30 min |

Selon le tableau 2, nous avons plus de temps en salle de classe, mais les moments les plus fructueux de l'observation étaient dans les couloirs de l'école, dans le gymnase, dans la cour extérieure de l'école et durant les prêches de vendredi. La spontanéité des participants et notre invisibilité dans ces lieux ont été déterminantes.

2.5.3. Les groupes de discussion focalisés

La deuxième phase de la collecte de données a débuté par le biais des groupes de discussion avec tous les participants. Diverses approches ont été utilisées tout au long des rencontres afin de créer, le plus possible, un environnement confortable et jovial, permettant aux élèves de se sentir à l'aise. D'abord, en guise d'introduction, nous avons clairement expliqué le déroulement du groupe de discussion, la raison de l'enregistrement et les procédures de confidentialité. Nous avons également précisé que dans un groupe de discussion, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que toutes les opinions sont importantes. Les discussions se sont déroulées en salle de classe, durant l'heure de dîner.

Nous avons fait une grande table de conférence à l'aide des pupitres des élèves et nous discussions en dînant. Face à la demande des participants, ils ont été répartis en deux groupes : le groupe des garçons (6 participants) et le groupe des filles (12 participantes), sachant qu'il était impossible de diviser le groupe de filles pour des raisons logistiques. L'horaire des élèves est chargé à cause des séances supplémentaires exigées par l'enseignante titulaire pour la préparation à l'examen ministériel. La planification ne comporte pas de moments libres. Nous avons donc décidé de préserver ce groupe tel qu'il est.

La pause du dîner commence à midi et finit à 13 h. La discussion autour de la table du dîner dure entre 30 et 35 minutes. Étant donné le laps de temps dont nous disposions, nous avons donc décidé de tenir plusieurs rencontres pour pouvoir couvrir tous les sujets prévus dans la grille de discussion. En tout, 6 rencontres ont été organisées, 3 pour les filles et 3 pour les garçons. 4 h 14 de discussion entre les participants ont eu lieu durant les 10 premiers jours du mois d'avril. Le tableau suivant comporte les détails des groupes de discussion, la durée de chaque rencontre, la date de son déroulement et les sujets abordés.

Tableau 3 : Discussion de groupe selon le sexe et la durée

| Groupe | Sujets abordés | Durée | Date |
|-------------------|--------------------------------------------------|--------------|-------------|
| Groupe de filles | École/passions/vacances/ rapport avec garçons | 41mn | 9 avril |
| Groupe de garçons | École/passions/vacances/ rapport avec filles | 29 min | 10 avril |
| Groupe de filles | Famille/religion/école/ communauté | 40 min | 11 avril |
| Groupe de garçons | Famille/religion/école/ communauté | 23 min | 12 avril |
| Groupe de filles | Islam/identité/pratiques/ société d'accueil | 44 min | 16 avril |
| Groupe de garçons | Islam/identité/pratiques/ société d'accueil | 28 min | 17 avril |

Durant ces discussions, les filles se sont montrées plus engagées et plus motivées. Elles s'expriment souvent leur volonté de poursuivre les discussions au-delà du temps alloué. Par contre, les garçons étaient formels, démotivés et réclamaient toujours leur droit de sortir à l'extérieur pour jouer juste après la fin du dîner.

- **Les discussions en dyade**

Après les groupes de discussions et le début des entretiens individuels, certains participants ont demandé qu'ils soient accompagnés de leurs amis intimes (des participants également) durant les entretiens. Sous leur demande incessante, nous avons administré une première rencontre en dyade. Cette rencontre s'est déroulée durant la pause de dîner, a duré 30 min et a été enregistrée. Constatant que cette rencontre était fructueuse, nous avons décidé d'organiser d'autres rencontres en dyade selon la demande et, au total, 4 entretiens en dyade ont été réalisés. À part l'insistance des participants, la décision d'aller de l'avant avec cette méthode s'explique également par notre volonté de créer une atmosphère qui inspire confiance et aisance aux élèves. De leur côté, les participants expliquent leur préférence des rencontres en dyade par des raisons psychologiques : « *je me sens plus confortable et plus à l'aise à parler quand je suis avec Zeineb* », disait Basma. Nous notons dans ce cadre que la raison religieuse n'a pas été évoquée pour justifier le recours à la présence d'une tierce personne dans ces rencontres. De plus, nous avons remarqué que de plus petits groupes ont aidé à surmonter quelques problèmes des groupes de discussion traditionnels, tels que l'abus d'influence du groupe sur les réponses individuelles. Ces rencontres en couple étaient également utiles avec les jeunes, parce qu'elles ont minimisé les comportements perturbateurs. Ces méthodes ont permis de faciliter la cueillette de renseignements utiles sur des questions identitaires et religieuses.

Le tableau qui suit présente les couples qui ont participé à ces rencontres de dyade, les sujets abordés et la durée des discussions et les dates de leur déroulement.

Tableau 4 : Discussion en dyade, les thèmes, la durée et la date

| Groupe en dyade | Sujets abordés | durée | date |
|-----------------|------------------------|--------|--------|
| Zakia et Bochra | École/Famille/identité | 58 min | 9 mai |
| Marwa et Yomna | Identité/Islam/famille | 51 min | 24 mai |
| Khamel et Iheb | identité/école/Islam | 36 min | 22 mai |
| Manal et Samira | Famille/École/Islam | 46 min | 21 mai |

Nous constatons que ce sont principalement les filles qui ont opté pour cette méthode, alors qu'un seul garçon a fait appel à son ami.

2.5.4. Les entretiens individuels

Dans le cadre de ces entretiens, l'accent était mis sur des expériences vécues par le participant dans l'école musulmane. La stratégie d'entretien visait à susciter chez le participant le plus haut niveau d'engagement possible en l'amenant à parler de thèmes significatifs à ses yeux (Poupart, 1997). Il ne s'agit pas de retracer la biographie complète de chacun des participants, mais de susciter une réflexion à partir d'expériences vécues au cours de leur vie. En premier lieu, nous leur avons demandé de nous raconter « l'histoire de leur vie » en suivant trois grands moments : le passé, le présent et l'avenir. Cette mise en récit de leur vie a constitué la trame de fond d'un entretien ciblé sur la construction de l'identité religieuse. Ensuite, nous avons demandé à chaque participant de parler de son schéma d'appartenance évoqué dans le questionnaire de début (Canadien, musulman, Québécois, Tunisien, etc.), en présentant les divers groupes et en explicitant les liens entre chacun, en commençant par les plus importants. Puis, nous avons pu développer et approfondir certains concepts abordés durant les groupes de discussion. Les objectifs poursuivis à travers cette stratégie d'entretien étaient principalement de comprendre comment l'acteur présente la construction de son identité à travers les grandes étapes de sa vie, de comprendre la dynamique des influences de l'environnement (relationnel) et des aspects personnels (temporel) de la construction de son identité. De plus, nous accordons une attention particulière à l'école et à son rôle dans la vie des participants, aux éléments du récit qui se déroulent dans le cadre scolaire et qui abordent la réalité minoritaire. De même, il était important de chercher à approfondir les expériences qui mettent en relation différents domaines de la vie par exemple, la famille et l'école. Le tableau suivant résume la participation de chaque participant-élève aux activités de la collecte des données ainsi que leur date.

Tableau 5 : Sommaire des participations des jeunes aux activités de collecte de données

| Participant | observation | discussion | dyade | date | entretien | date |
|-------------|-------------|------------|-------|--------|-----------|----------|
| Sami | ✓ | ✓ | | | | |
| Imran | ✓ | ✓ | | | ✓ | 1er mai |
| Zaki | ✓ | ✓ | | | ✓ | 26 avril |
| Amel | ✓ | ✓ | | | ✓ | 15 mai |
| Manal | ✓ | ✓ | | 21 mai | | |
| Zakia | ✓ | ✓ | | 09 mai | | |
| Emna | ✓ | ✓ | | | | |
| Rihab | ✓ | ✓ | | | ✓ | 23 avril |
| Rachid | ✓ | ✓ | | | ✓ | 03 mai |
| Rami | ✓ | ✓ | | | ✓ | 10 mai |
| Marwa | ✓ | ✓ | | 22 mai | ✓ | 25 avril |
| Samira | ✓ | ✓ | | 21 mai | | |
| Bochra | ✓ | ✓ | | 09 mai | | |
| Fatma | ✓ | ✓ | | | | |
| Julie | ✓ | ✓ | | | | |
| Khamel | ✓ | ✓ | | 24 mai | ✓ | 07 mai |
| Iheb | ✓ | ✓ | | 22 mai | | |
| Yomna | ✓ | ✓ | | 24 mai | | |

En tout, 8 entretiens individuels avec les jeunes participants ont été administrés durant les trois premières semaines de mai, totalisant 10 heures de données enregistrées. Chaque entretien s'est déroulé en salle de classe, durant la pause de dîner. La participation à l'entretien était libre et sur une base volontaire. Après la fin de la séance matinale des cours et avant que l'enseignante sorte, le chercheur entre en salle de classe pour inviter le participant à

y rester pour le dîner et l'entretien.

Concernant les entretiens avec les adultes, le directeur de l'école, l'enseignante titulaire des participants et deux parents ont répondu favorablement à notre invitation. Les entretiens avec le directeur et l'enseignante se sont déroulés au début du mois de juin, durant la journée, dans le local réservé par la direction de l'école au chercheur et ils étaient enregistrés. Avec les parents, nous nous sommes arrangés pour que chacun vienne une heure avant la sortie des élèves de l'école. Les deux entretiens se sont déroulés dans la salle réservée au chercheur et ont été enregistrés. À travers ces entretiens, l'attention était mise sur leur perception de la religion musulmane en situation minoritaire, sur le rôle de l'école et si celle-ci avait réussi sa mission et, finalement, sur l'approche avec les jeunes dans leur développement identitaire. Le tableau qui suit présente la liste des participants adultes, la durée et la date de chaque entretien.

Tableau 6 : Entretiens avec les adultes

| Participant | durée | date |
|-----------------------|----------------------------------|-------------------|
| Directeur | 1h35mn | 5 juin |
| Enseignante titulaire | 35 mn | 6 juin |
| Parent 1 | 15 mn + divers moments informels | 7 juin et autres |
| Parent 2 | 20 mn + divers moments informels | 11 juin et autres |

Si le directeur était généreux dans le temps alloué à son entretien, l'enseignante était trop pressée à cause, paraît-il, des contraintes d'horaire, notamment dans une période d'examen. Avec les parents, la situation était très compliquée, les entretiens étaient de très courte durée, parce qu'ils étaient en retard par rapport à l'heure de la rencontre. Par contre, il nous a été plus utile de les approcher chaque fin de journée d'école, quand ils attendaient la sortie de leurs enfants. Nous avons eu l'occasion d'échanger avec eux à différentes reprises, sur certains sujets, mais non pas d'une façon structurée.

2.6. Validité et rigueur de la recherche

Malgré les critiques souvent adressées aux recherches qualitatives interprétativistes concernant leur manque de « scientificité », leur subjectivité ainsi que leurs problèmes de fiabilité et de validité (Schneider, 2001), plusieurs de ces critiques s'avèrent inappropriées, car elles relèvent des études quantitatives ou positivistes.

Basé sur des fondements différents voire opposés, le constructivisme s'intéresse non à la rationalité ou à la capacité de généraliser, mais plutôt à la construction du sens, à ce que les gens pensent, font et comment ils interprètent leur réalité (Goulding, 1999). Dès lors, ils ne sont pas soumis aux mêmes critères de validité et de scientificité. Ce sont plutôt des critères de rigueur, de validité ou tout simplement de qualité dans la collecte et l'analyse des données qu'il importe de respecter.

De notre côté, il s'agit de prendre conscience et d'assumer la subjectivité et l'intersubjectivité caractéristiques de la recherche, tout en assurant certains critères de rigueur et en reconnaissant les limites.

2.6.1. Assumer notre subjectivité

Comme Piaget (1967) qui reconnaît la nécessaire subjectivité de toute connaissance, Laplantine (1995, p.168) affirme que « nous ne sommes jamais des témoins objectifs observant des objets, mais des sujets observant d'autres sujets ». Goodall (1994) va encore plus loin et avance que la littérature est un artefact culturel qui reflète les valeurs, les croyances, les conditions sociales, politiques, etc. de l'auteur plus qu'elle ne révèle la réalité. Selon lui, toute écriture n'est qu'une autobiographie du chercheur.

En choisissant l'épistémologie constructiviste, c'est la subjectivité des connaissances et ainsi de tout savoir et de toute recherche que nous assumons. Ainsi, à chaque étape de la recherche (choix théoriques et méthodologiques, observations, notes de recherche, conduite des entrevues, analyse des données, etc.), c'est notre subjectivité, notre intégrité personnelle et notre sensibilité qui sont mises en jeu.

Nos interprétations dépendent alors, en partie, de nos propres représentations et schèmes. Nous risquons alors la distorsion et la projection ethnocentrées (Troadec, 2001; Ghorra-Gobin, 1999), surtout que nous prenons comme contexte d'étude notre propre religion, acquise depuis la naissance et largement défendue. En effet, lorsqu'on étudie l'identité musulmane, nous ne pouvons prétendre la neutralité, car nous sommes imprégnés de valeurs culturelles et de convictions religieuses dont il est difficile, voire impossible de se détacher.

En même temps, cette subjectivité fait la richesse des études qualitatives tant au niveau de la collecte que de l'interprétation des données recueillies et reconstruites (Anadon et Savoie Zajc, 2009 ; Mills et *al.*, 2006). En effet, nombre d'auteurs (Gratton, 2001; Savoie Zajc, 2000; Van der Maren, 2009; Thomas, 2006) s'accordent à dire que la théorisation ne peut avoir lieu sans l'implication personnelle du chercheur (expériences personnelles, connaissances théoriques, connaissances professionnelles, capacité réflexive, curiosité, ouverture, flexibilité, discipline, écoute, patience, etc.). Pour Charmaz (2006), c'est l'interaction entre le chercheur et les participants qui donne naissance aux données. En anthropologie, la rencontre de deux subjectivités permet la création de situations « nouvelles » appelées l'intersubjectivité (Laplantine, 1995). Dans un processus où chercheur et sujets s'observent et s'influencent mutuellement, tous les deux deviennent coproducteurs de la connaissance. Dès lors, il importe que la situation d'interaction sociale soit la plus consciente possible et que le chercheur fasse preuve de réflexivité (Troadec, 2001; Laplantine, 1995). La subjectivité est ainsi loin de constituer une entrave à la recherche. En l'assumant et en restant réflexif, nous sommes capables de la transformer en un atout. Sachant que nous ne pouvons pas nous soustraire à cette subjectivité, nous devons alors l'assumer. Comme nous ne sommes pas culturellement neutres, nous partons avec notre bagage religieux et avec notre expérience comme ex-enseignant titulaire à l'école musulmane. Pour modérer cette subjectivité, nous sommes restés ouverts à de nouvelles découvertes.

Durant la collecte des données, nous sommes conscients que notre présence sur le terrain influence les interactions entre les participants. Ceci a heureusement été modéré par notre volonté de laisser les participants s'exprimer librement sans trop intervenir pour

orienter ou encadrer les discussions. Ce choix a parfois coûté cher à notre image comme éducateur, puisque j'ai dû laisser passer certains actes d'intimidation entre les participants pour ne pas biaiser les discussions. Nous avons aussi veillé à rester fidèle aux propos notés et à éviter les écueils de l'extrapolation en prévoyant des questions de recoupement et en revenant le plus possible à la terminologie utilisée par les participants.

Durant l'analyse des données, avant de coller aux participants des a priori, nous avons essayé de comprendre leurs propos et leurs réactions dans leur contexte (histoire de vie, problèmes de famille, parcours scolaires, etc.), et ce, indépendamment de toute influence culturelle et religieuse. De plus, même si nous utilisons les dimensions culturelles et religieuses, leur présence, leur signification et leur importance sont découvertes au fur et à mesure des différents moments de collecte et d'analyse des données. Nos choix et nos interprétations sont souvent nuancés.

C'est ainsi qu'afin d'assurer la rigueur et la fiabilité des données recueillies, nous nous sommes préoccupé pendant et après ce processus de collecte et d'analyse des données, de préciser nos motivations personnelles, d'établir notre propre autocritique, de retracer notre démarche, mais aussi d'assurer la triangulation des résultats en diversifiant les sources d'information.

2.6.2. Rigueur et validité de la recherche

Pour juger de la qualité d'une recherche qualitative, les chercheurs, à l'instar de Miles et Huberman (2003) et Lincoln et Guba (1985), énoncent différents critères de fiabilité et de validité. Des critères que Van der Maren (2009, p.3) résume en la « fidélité et validité des traces, cohérence de la démarche et transparence du rapport afin de permettre la contestation ».

Même si les premiers (Miles et Huberman, 2003) peuvent être critiqués pour leur tendance positiviste dans la validation des recherches qualitatives, nous considérons leurs critères, vu leur exhaustivité, pour s'assurer de la rigueur de la recherche : la fiabilité externe, la fiabilité interne, la validité interne, la validité externe et finalement l'intérêt de la recherche. À ces critères, nous ajoutons d'autres proposés par Lincoln et Guba (1985),

notamment, l'engagement prolongé et la discussion avec les sujets impliqués. Nous expliquons ces critères pour ensuite préciser les mesures et les moyens que nous prévoyons afin de les respecter.

Fiabilité externe : À travers ce critère, nous mettons l'accent sur la fidélité de l'étude et la possibilité de la reproduire. Afin d'assurer une forme d'objectivité, le chercheur doit explicitement identifier les biais de sa propre démarche. Pour ce faire, conformément aux suggestions de Miles et Huberman (2003), nous essayons de détailler le plus possible notre processus et nos méthodes de collecte et d'analyse des données; ce qui peut servir de point de référence pour d'autres chercheurs. D'autant plus, nous insérons les données les plus significatives soit dans le texte soit dans les annexes. Enfin, nous précisons l'influence de certains facteurs personnels comme l'étude de notre propre religion et notre intérêt personnel pour l'école musulmane.

Fiabilité interne : Ce critère permet de « savoir si le processus de l'étude est cohérent et suffisamment stable sur la durée, entre chercheurs, entre les différentes méthodes » (Miles et Huberman, 2003, p.503). Afin de respecter ce critère, nous prévoyons une question et des objectifs de recherche clairs et un canevas de recherche qui leur est cohérent.

Validité interne : Servant principalement à asseoir la crédibilité et l'authenticité de la recherche, ce critère rend compte de la cohérence de l'analyse, du sens des interprétations et des conclusions et de leurs crédibles, de la richesse des descriptions et de la triangulation des données. À ce niveau, nous diversifions les sources et nous faisons le va-et-vient entre la collecte et l'analyse (processus de comparaison continue). De même, la technique de discussion ou de vérification auprès de chercheurs-doctorants non impliqués dans notre recherche et auprès de certains acteurs de l'éducation musulmane à Montréal nous permet de valider certaines hypothèses ou représentations. Ces derniers ont manifesté leur intérêt pour nos analyses qu'ils ont eu l'occasion de commenter et de juger par rapport à leurs expériences personnelles.

Enfin, comme il importe de renforcer et de nuancer notre démarche, plus d'informateurs et d'informations sont nécessaires (Goulding, 1999). En effet, au-delà de la

période de présence sur le tas, nous avons gardé un contact informel avec certains participants précisément : le directeur de l'école, l'enseignante titulaire, ainsi que cinq participants élèves qui ont manifesté leur intérêt pour les résultats et leur volonté de préserver la relation avec le chercheur.

Validité externe : Ce critère est lié aux possibilités de transférabilité de la recherche et de ces conclusions. Certes, notre cas comme n'importe quel autre est unique. Il n'en demeure pas moins que nos conclusions peuvent être comparées à d'autres cas notamment dans le contexte de migration.

Intérêt de la recherche : Ce dernier critère renvoie à la validité « pragmatique » de la recherche. Il a trait aux utilisations et aux applications possibles, comme l'intérêt de l'étude pour ses participants (chercheurs, répondants et utilisateurs) et l'utilité pratique de ses conclusions. Mais, de par la nature inductive de notre recherche, nous laissons la réponse à ces questions pour le chapitre final de la présente thèse.

En résumé, l'immersion dans le terrain, les diverses sources de données, les allers-retours entre la collecte et l'analyse des données, les descriptions détaillées et enfin, les discussions informelles avec les participants et les acteurs de l'école représentent les principales mesures de triangulation et de validité de notre recherche, mises en œuvre tout au long de notre processus de recherche.

2.6.3. Les limites

Pour conclure, même si nous essayons d'assurer certains critères de rigueur, notre recherche connaît certaines limites méthodologiques auxquelles nous tentons de remédier. D'abord, dans la présentation de notre chapitre empirique, nous nous sommes retrouvés devant un dilemme. D'un côté, nous sommes tenus de respecter la confidentialité des interviewés. Ceci est particulièrement délicat, vu le nombre restreint d'écoles musulmanes à Montréal. D'un autre côté, nous voulions rendre compte de la richesse des données tout en restant fidèle au contexte. Ceci est d'autant plus important pour la compréhension du sens de certaines interactions où la fonction de la personne, ses relations et son contexte importent. Afin d'assurer l'anonymat de l'école et des participants et de garantir qu'ils ne soient pas

identifiés, nous avons recours à des pseudonymes pour les participants. De plus, nous avons éliminé les détails susceptibles de dévoiler l'école en question.

Ensuite, en ce qui concerne les discussions avec les garçons, la dynamique de groupe n'était pas toujours favorable à la pertinence des échanges. Certains participants comme Iheb et Zaki étaient souvent réticents à s'exprimer; d'un autre côté, Rami et Sami avaient tendance à imposer leur point de vue sur tous les garçons, leur autorité était tellement imposante que la plupart des échanges individuels et de groupes étaient manipulés d'avance et les réponses souvent dictées par eux. Certains participants (Imran, Zaki, et Rachid) se ralliaient constamment à la majorité.

De plus, la procédure méthodologique peut, elle-même, être une limite à notre recherche. Les entrevues individuelles et les discussions de groupe ont mis en lumière le refus des filles d'être en contact direct avec les garçons. La majorité des filles cherchaient souvent à s'éloigner du regard des garçons et des adultes. Ce qui a constitué un défi pour nous en tant que chercheur de négocier des arrangements et des accommodements entre les deux groupes pour pouvoir poursuivre notre collecte des données.

En outre, le moment du déroulement de la recherche était un handicap majeur puisque l'atmosphère dominante était marquée par le stress et la pression, à cause des examens ministériels qui se déroulent durant cette période de l'année et l'importance qu'avaient les résultats de ces examens pour toutes les écoles au Québec.

Enfin, étant impossible de généraliser à partir d'un seul et unique cas, une comparaison avec d'autres participants dans d'autres écoles musulmanes pourrait identifier les différences et les similarités entre les jeunes musulmans dans leurs constructions de l'identité musulmane et en proposer une explication sociologique qui dépasse le cas unique.

Nous avons évoqué dans ce chapitre les différentes méthodes, outils et techniques que nous avons déployés en vue de la production de données au cours des enquêtes auprès de jeunes élèves qui fréquentent une école musulmane à Montréal. L'approche à saveur ethnographique nous a permis de récolter des renseignements complémentaires sur les choix identitaires et le rôle de la religion dans ce processus de construction. Cette approche nous a

permis de vivre l'expérience sociologique en tant chercheur musulman dans un contexte musulman en milieu minoritaire.

DEUXIÈME PARTIE

Analyse, discussion et synthèse

CHAPITRE III

L'ÉCOLE

La multitude de tâches transforme l'école en un centre religieux très dynamique, semblable aux rôles que joue la mosquée en Occident. Dans cette section, nous analysons la fonction de l'école de notre recherche et son déroulement quotidien. Nous focalisons particulièrement sur le statut des acteurs principaux, à savoir le directeur, le personnel scolaire et de soutien, les participants/élèves et les parents, afin de pouvoir comprendre leurs rôles dans le processus de transmission et de reproduction du discours islamique et dans la construction de l'identité musulmane des participants.

3.1. Le contexte de la recherche : école et religion

Le directeur de l'école où s'est déroulée notre enquête réclame toujours que son école soit communautaire, car « elle contribue non seulement à mieux répondre aux besoins des jeunes, mais aussi au développement de la communauté ». L'école fait partie intégrante de sa communauté, puisqu'elle répond à ses besoins et qu'elle engage les membres vers l'épanouissement. De plus, la conception éducative de l'école renvoie à ce modèle communautaire, tel que défini par Derouet (1992 et 2000), où les acteurs scolaires échangent de rôles et de tâches constamment, sans pourtant perturber la hiérarchie (assez accentuée) de l'institution. Le directeur explique que la gestion de l'établissement se veut tout d'abord collective. L'enseignant est amené à surveiller, le surveillant fait du soutien, le directeur peut enseigner. Cette façon de travailler exige, selon le directeur, une « *grande cohésion de l'équipe* » et un choix minutieux et soigné des enseignants et des surveillantes¹⁴ et constitue l'élément distinctif de l'école, souvent affiché comme l'un des facteurs explicatifs de son

¹⁴ Nous utilisons le féminin, car il reflète réellement la nature du personnel scolaire.

succès. Mais, qu'en est-il de son aspect islamique?

3.1.1. Le caractère religieux de l'école

Inspirées de la méthode « Outcropping » de Fetterman (1998, p.57) qui consiste à relever toutes les informations significatives sur le terrain ethnographique, qui peuvent attirer l'œil du chercheur, nous avons commencé par faire un balayage de l'école où de nombreux détails apparaissent. Nous avons procédé à cette approche dans le souci d'affiner notre investigation, en relevant la présence des marqueurs religieux à l'école. Nous avons ainsi constaté d'énormes références à la religion musulmane : des tableaux de versets coraniques, souvent élaborés par les élèves, accrochés aux murs dans presque tous les locaux; une invocation quotidienne qui rassemble tous les élèves de l'école avec leurs enseignants avant l'entrée en salle de classe; une prière quotidienne après le dîner qui rassemble tous les élèves et le personnel de l'école dans le même local (cafétéria transformée en lieu de prière); le port du voile par tout le personnel féminin de l'école. L'école cherche donc à actualiser le caractère confessionnel de son projet éducatif et, par conséquent, aucune économie n'est faite d'activités qui favorisent l'éveil spirituel et religieux des enfants. Les enseignantes et les surveillantes¹⁵ cherchent souvent à élaborer des activités religieuses qui se démarquent du modèle classique de l'enseignement religieux (un prêcheur et des apprentis), que ce soit dans les formes, les modes pédagogiques, l'environnement ou les lieux dans lesquels elles se déroulent. Les observations du terrain font paraître quelques exemples :

- La célébration des fêtes musulmanes et des temps forts de l'année hégirienne à travers des rencontres festives très animées.
- Activités liées à la découverte et à l'appréciation des auteurs, des scientifiques et des personnalités historiques musulmanes (des présentations en salle de classe, des pièces de théâtre, des affiches occasionnelles).
- Apprentissages par imitation et l'engagement fonctionnel : des activités où les enfants auront la possibilité de s'investir eux-mêmes : chorale et *anasheed* (chants religieux), engagement communautaire, collecte de dons pour les mosquées de la ville.

¹⁵ Nous utilisons le féminin, car il reflète réellement la nature du personnel de soutien.

Le directeur cite un exemple d'activités parascolaires dont il est fier et qui reflète l'intégration des valeurs islamiques dans la culture québécoise : la cabane à sucre qui a pris une forme plutôt islamique. Très populaire au Québec, la pièce maîtresse de l'évènement est un repas avec des aliments au lard et des produits de l'érable. Pour rendre l'évènement accessible aux enfants musulmans, l'école s'est entendue avec une ferme pour fêter la cabane à sucre, mais avec un mets *halal* qui ne comporte pas de produits porcins. L'activité est décrite par l'école comme éducative et islamique.

L'école propose ainsi aux enfants un environnement islamique explicite. Le matin, avant d'aller en salle de classe, ils se rassemblent à la cafétéria et font les supplications matinales, dites « *Duaa* ». Les prières de midi se réalisent en commun dans le même local, transformé en salle de prière. Les enfants s'épaulent et forment des lignes. Les surveillantes et les enseignantes s'assurent de l'alignement des élèves et un enseignant, parfois le directeur prend le rôle de l'imam et dirige la prière. Le Vendredi, jour saint en Islam, les étudiants assistent à la prière, précédée d'un sermon, appelé « *khutba* », un rituel obligatoire en Islam. Ce sermon est livré par le directeur ou par un invité de l'extérieur, mais pas un imam reconnu. Quoique tous les acteurs de l'école soient appelés à se présenter au lieu de prière pour accomplir les prières en groupe, certains participants, notamment des filles (Julie, Bochra, et Zakia), affirment qu'elles sont parfois forcées d'y participer et acceptent contre leur gré de participer à cette obligation. Or, selon le discours dominant en Islam, pour que ces prières soient acceptées, il faut que le fidèle se donne corps et âme à son activité. Pour terminer, les observations et les propos des interviewés confirment que l'école ne célèbre pas d'évènement culturel renvoyant aux pays d'origine. Les célébrations s'organisent autour de sujets sur lesquels il n'y a pas de divergence entre les différentes écoles de jurisprudence islamique.

3.1.2. L'islam en salle de classe

La classe respecte le modèle de séparation. Les élèves sont placés individuellement, mais répartis en salle de classe en deux côtés : les filles sont à droite de l'enseignante et les garçons, à sa gauche. L'uniforme des élèves est de style occidental, souvent semblable à ceux qui dominent dans les pays d'origine, chemise blanche et pantalon bleu pour les garçons et chemise blanche, pantalon et robe bleus pour les filles avec un hijab blanc sur la tête. En salle

de classe, l'accent est souvent mis sur l'intégration de l'islam dans l'acte d'apprentissage. Les observations et les entretiens montrent que l'objectif de l'école n'est pas de remplacer le modèle éducatif québécois, mais de le soutenir et de le réaliser dans une atmosphère islamique propice au développement religieux de l'enfant. Ainsi, les manuels scolaires, par exemple, sont ceux utilisés dans les écoles publiques du Québec. L'enseignante a commenté dans une entrevue à ce sujet, en disant : « *Le Coran nous dit de trouver la connaissance là où elle existe* ». Les enseignantes et la direction confirment que le matériel pédagogique inspiré de la religion musulmane et qui respecte les exigences du ministère de l'Éducation du Québec est inexistant en français. En anglais, il y a plus d'effort au niveau du Canada. Pour combler ce vide, l'enseignante titulaire du groupe participant fait souvent des rapprochements entre les concepts et les thèmes du cours et leurs parallèles en Islam. Dans la conception des cours par exemple, l'enseignante présente toujours aux élèves le point de vue islamique sur des sujets de divergence comme la sexualité et l'existence de Dieu. Elle affirme que le programme d'études, dans certains cas, entre en conflit direct avec les croyances musulmanes. Ces cas sont traités à mesure qu'ils surviennent. L'enseignante les intègre dans ses leçons de façon à montrer aux élèves les deux volets du sujet, l'un laïque et l'autre islamique. L'enseignante évoque à titre d'exemple la théorie de l'évolution comme un sujet qui pose souvent des défis. Considéré comme contradictoire aux fondements de la pensée islamique qui attribue la création de l'humain au pouvoir divin, l'enseignement de cette théorie contredit les convictions religieuses de l'enseignante. Elle utilise également des rapprochements culturels. À titre indicatif, dans un cours d'histoire et de géographie sur l'histoire et la culture amérindiennes, un rapprochement avec les tribus arabes au niveau du concept de nomadisme a été intégré par l'enseignante pour expliquer le mode de vie arabe au moment de la révélation de l'Islam. L'enseignante fait fréquemment référence à l'histoire musulmane dans son cours : le développement urbain, les découvertes scientifiques, les savants musulmans (Algorithme, Avicenne, Averroès) et le prophète et ses compagnons. Cependant, il convient de mentionner que les stratégies éducatives de l'enseignante titulaire sont conformes aux recommandations pédagogiques du ministère de l'Éducation. Selon le programme officiel québécois¹⁶, les cours d'histoire et de géographie permettront à l'élève de

¹⁶http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/geoHistoire/index.asp?page=conn_org

nommer et de décrire ses groupes d'appartenance et les religions pratiquées dans ces groupes. D'un autre côté, durant les cours d'art plastique, l'enseignante propose généralement des activités en lien direct avec l'Islam. Prévu souvent le vendredi après-midi, après la prière de vendredi, les projets artistiques sont toujours islamiques et souvent liés à des événements religieux marquants : de la calligraphie arabe sur papier de construction, des affiches présentant des versets coraniques, des salutations ou des félicitations à l'occasion des fêtes religieuses : « *Ramadan karim et Eid Mubarak* ». Certains projets renvoient à des thèmes islamiques en lien avec le pèlerinage : construire la Mecque et pratiquer le rituel de *Hajj*. À part l'action directe en salle de classe, l'horaire des participants comporte des séances consacrées à des cours en lien direct avec la religion musulmane : une heure de langue arabe, une heure d'apprentissage du Coran et une heure d'éducation islamique. Selon le bulletin de l'Association of Muslim Schools (le Royaume-Uni et l'Irlande), ces activités développent l'estime de soi des étudiants et la prise de conscience de leur identité islamique comme référence fondamentale (Al. Madaris 1995c, p.3). En résumé, les activités religieuses en salle de classe sont nombreuses et diversifiées. Cependant, la réalité avec les participants et les élèves, d'une façon générale, représente un défi énorme pour les enseignantes. Elles doivent composer avec des élèves de différentes origines culturelles et ethniques, pour qui le français a un statut différent. Elles doivent composer avec des élèves dont le français peut être une langue première, seconde ou troisième et dont les appartenances sont multiples. Quant aux élèves, ils portent un bagage culturel différent du personnel enseignant et des parents et, de plus, doivent faire face à certains parents qui dénoncent les heures d'art plastique à l'école, car elles sont illicites pour eux et exigent qu'elles soient remplacées par des cours d'arabe et de science coranique supplémentaires.

3.2. Les acteurs scolaires

La gestion collective de l'école ne déroge pas à la structure pyramidale où le directeur, les enseignantes, les secrétaires et les surveillantes sont insérés dans une hiérarchie administrative et religieuse. La situation de chaque acteur tient à la position qu'il occupe à l'intérieur de l'organisation. Cependant, cette position se définit souvent en fonction des relations de dépendance spirituelle qu'il entretient avec les autres acteurs de l'école. Dans cette section, nous présentons les rapports qu'entretiennent les acteurs principaux, à savoir le

directeur, les enseignantes et les surveillantes, ainsi que leur effet sur la socialisation des participants.

3.2.1. Le statut de la direction

Plusieurs acteurs dans l'école (notamment deux enseignantes et deux surveillantes, considérées parmi les fondatrices du projet) s'inspirent souvent d'un discours très populaire du prophète Mohamed pour justifier informellement l'autorité morale de la direction au sein de l'école :

Chacun de vous (musulman) est comme le berger qui est responsable de son troupeau. Le prince est comme le berger et il lui sera demandé compte de ses sujets; l'homme est comme le berger et il est responsable de sa famille; le travailleur est également responsable des biens de son patron et on lui en demandera compte. Chacun de vous est donc responsable et on lui demandera compte de sa responsabilité (Al-Boukhari, 2005, p.853).

En effet, la direction de l'école incarne une double autorité : une responsabilité légale et une responsabilité religieuse. Les enseignantes parlent volontiers de « *chef* » ou de « *patron* », mais également de « *cheikh* » (un homme respecté en raison de ses connaissances scientifiques et religieuses) pour désigner les membres de la direction. Ces appellations renvoient à un ordre professionnel certes, mais derrière la figure du patron se dessine celle du responsable religieux. Une enseignante à temps partiel affirme : « *On a un patron, il y a des salariés qui dépendent de ce patron. Chacun a sa place, c'est bien. Mais, il est également un conseiller. Il nous fait beaucoup de recommandations religieuses sur certains aspects de notre vie* ». Une autre enseignante qui a refusé de divulguer plus de détails avoue « *c'est grâce à lui que je porte le hijab aujourd'hui* ». L'autorité symbolique de la direction se perçoit également durant la prière de vendredi. À plusieurs reprises, un membre de la direction de l'école prend en charge le prêche de vendredi ou désigne quelqu'un pour le faire. Dans une configuration à dominante confessionnelle, les autres acteurs de l'école consentent à la position supérieure occupée par la direction, car ils s'inscrivent dans ce que Boltanski et Thévenot (1991) appellent « l'acceptation relationnelle » de la supériorité (p.206). Cela relève d'une relation d'ordre et de pouvoir qui ne peut exister qu'avec l'assentiment de ceux qui la supportent, comme l'illustre le comportement d'une enseignante qui travaille à l'école

depuis cinq ans : « *Le chef n'est pas facile* ». La supériorité de direction devient en effet réelle, car elle n'entraîne pas de contestation. Elle ne peut néanmoins engendrer de contestation tant cette supériorité semble non discutée et indiscutable. Dans le même temps, il ressort une sorte de confort psychologique de cette obéissance naturelle et légitime dans le contexte : elle donne aux acteurs la possibilité de s'affranchir de certaines responsabilités, tel qu'en témoigne le propos d'une autre surveillante : « *Quand c'est un cas d'école, je passe la patate chaude au premier responsable* ». Bref, comme tout responsable administratif, les membres de la direction de l'école sont souvent présentés comme les plus sages et les plus perspicaces du groupe. Toutefois, dans l'école musulmane, ces membres dépassent leur rôle administratif et jouissent d'un statut moral et religieux qui ne se différencie pas de celui de l'imam d'une mosquée.

3.2.2. Les surveillantes et l'adhésion au collectif

Sur une douzaine de surveillantes, trois sont à temps plein, six à temps partiel et trois bénévoles. D'une façon globale, les surveillantes ont peu d'existence à part entière. Elles ne sont pas représentées au sein de l'équipe de direction et leur faible visibilité institutionnelle à l'école transparaît dans les dires de certains parents. Pourtant, elles sont toutes diplômées universitaires dans leurs pays d'origine. Amina, surveillante et mère de 2 enfants qui sont déjà à l'école : « *Pour les élèves, on fait partie du groupe des professeurs* ». Pour autant, le rôle des surveillantes est clairement identifié par les élèves. Elles garantissent l'ordre et la sécurité. À la question sur leurs relations avec les surveillantes, quelques réponses d'élèves le montrent :

- Rami : « *Quand il y a des disputes, elles interviennent pour la sécurité* »
- Eya : « *Trop sévères,* »
- Bochra : « *De la distance quoi. [...] Si on les voit, c'est pour qu'ils nous râlent dessus donc on préfère ne pas les voir* »

Il est surtout manifeste que ces acteurs scolaires agissent par habitude, ce qui facilite une aisance dans les relations à l'intérieur de l'école. À cet égard une surveillante à l'école depuis huit ans constate que les liens avec les enseignantes sont « *naturels* » et fréquents :

Elles savent ce que je fais, les profs peuvent compter sur moi quand il y a un problème, compter sur nous quand il y a un devoir de rattrapage, on est là pour ça [...] ça se fait naturellement ». Le discours d'une enseignante titulaire le confirme : « *Pas de souci, de toute façon, on se voit. Ici, ils ne sont pas à l'écart. Ils sont avec nous. C'est pour ça que je te dis l'équipe, ça fonctionne très très bien. Dès qu'il y a un problème, elles viennent nous voir, nous on va aussi les voir, elles sont disponibles* ». La dynamique collective qui est créée à l'école semble donner à voir un rapport au quotidien, où tous apparaissent s'intégrer à la même équipe. Pourtant, les enfants distinguent bien la hiérarchie que cache le discours « équipe ». Deux surveillantes, une bénévole et une à temps partiel, jouent un rôle assez particulier par rapport à leurs statuts. Elles s'occupent de l'organisation des activités spirituelles et religieuses en dehors de la salle de classe. Ainsi, elles organisent des concours de récitation et d'apprentissage du Coran, elles livrent des certificats mensuels pour honorer le meilleur comportement et pour valoriser le comportement musulman (être au service de quelqu'un, faire un don, nettoyer un local, etc.). Toutes ces activités se construisent autour d'un thème religieux, d'un verset coranique ou d'une parole prophétique sélectionné selon l'occasion. Ces surveillantes, fortement appréciées par la plupart des participants et par les enseignantes également, pour leur rôle dans la construction du « bon musulman ». Elles ont une autorité morale qui leur permet d'interrompre les cours, d'intervenir dans la vie privée des enfants et de commenter parfois un comportement jugé non islamique. À l'extérieur de l'école, les surveillantes, avec les enseignantes, entretiennent des rapports étroits : les rencontres familiales et sociales sont fréquentes et fortes, selon plusieurs d'entre elles.

3.2.3. Les enseignantes

D'après la direction de l'école, le choix du personnel scolaire est une tâche ardue, car les chercheurs d'emploi qualifiés légalement qui postulent aux postes vacants dans les écoles musulmanes (administratif ou scolaire) ne sont pas nombreux. Le recrutement reste donc local, relatif au bassin de la communauté pour qui l'enseignement n'est pas un secteur d'attrait et dont les membres ne possèdent généralement pas la qualification exigée par les autorités scolaires. Malgré les difficultés de recrutement, les observations du terrain démontrent une cohésion apparemment forte de l'équipe enseignante. En effet, elle est quotidiennement perceptible lors des pauses en salle des professeurs, à la cafétéria et

notamment, à travers des sorties collectives et publiquement organisées à l'école. Ces moments de convivialité entretiennent et renforcent les liens entre les enseignantes avec les surveillantes et contribuent à la socialisation du nouveau personnel. Les enseignantes vivent d'ailleurs cette cohésion comme un facteur de mobilisation dans leur travail et d'implication dans les projets religieux et scolaires de l'école. Une enseignante titulaire l'explique : « *Une bonne équipe [...] ici on est soudé, un groupe très resserré, on n'est pas nombreuses, mais il y a une cohésion que l'on ne retrouve pas ailleurs [...] C'est pour ça qu'on préfère rester ici et ne pas quitter l'école malgré le salaire très bas* ». Une autre disait : « *On partage toutes les mêmes préoccupations et les mêmes projets, donc c'est forcément motivant* ». Une enseignante d'arabe me lance en chuchotant : « *on dirait au bled, toutes musulmanes, pas de souci* ». Cette cohésion est volontairement rendue visible aux élèves, tel que la met en exergue l'observation en classe. Les élèves constatent effectivement que les enseignantes et les surveillantes échangent entre elles et mesurent les effets directs possibles sur leur réputation au sein de l'école. Bochra évoque ainsi comment son image peut se propager rapidement à toute l'équipe enseignante : « *Tu as aussi des fois, t'as mauvaise influence. Si tu réponds aux profs et tout ça, tu as très mauvaise influence avec tous les profs après. Tu commences par une prof, et bien la prof va dire aux autres profs et aux surveillantes, et voilà* ». Les parents en seront fort probablement informés. Le principe de cohésion a pour objectif de montrer aux élèves l'exemple religieux à suivre, exemplarité qui paraît primordiale pour la direction et « *un fondement de l'éducation islamique* » sur lequel le Coran et le prophète insistent¹⁷. Les acteurs scolaires confirment également que cette cohésion du groupe repose principalement sur l'observance des lois divines, puisqu'un enseignant doit concrétiser les valeurs musulmanes dans sa vie quotidienne et particulièrement dans ses relations avec autrui devant les enfants.

Ismail (1997, p.45) démontre que l'enseignante/enseignant en Islam joue un rôle prophétique, car sa mission s'inscrit dans la lignée du prophète Mohamed dont le message principal était d'enseigner à l'humanité la religion, l'unicité du Dieu et la paix. L'enseignant doit donc être honnête et sincère et se comporter ainsi, et cultiver la foi dans les valeurs

¹⁷ « En effet, vous avez dans le Messager d'Allah un excellent modèle [à suivre], pour quiconque espère en Allah et au Jour dernier et invoque Allah fréquemment ». (Sourat 33, verset 73)

absolues telles que la justice, la miséricorde, la vérité, la charité, l'amour et la justice, qui sont inscrits dans les noms de Dieu.

3.2.4. Les élèves-participants

Occupant une place centrale à l'école, les élèves, par la suite les jeunes participants, entretiennent des relations assez étroites. Dans cette section, deux aspects seront abordés. D'une part, nous focalisons sur la perception des jeunes de leur école et de son rôle; d'autre part, nous mettons en lumière le rôle des pairs dans le déroulement et la gestion de l'école et dans les expériences sociales.

3.2.4.1. La représentation de l'école

À une question sur l'école et son rôle, tous les participants ont défendu son rôle essentiel comme transmetteur de valeurs musulmanes. Quelques réponses sont assez significatives :

- Khamel : « *Elle m'a expliqué le sens de l'appartenance à l'Islam.* »
- Rachid : « *Elle m'a aidé à aimer Allah et le messenger (swt) et aimer et respecter mes parents* »
- Samira : « *La principale valeur enseignée par l'école d'être fier de ma religion.* »
- Rihab : « *l'école m'a enseigné la peur de Dieu, à le respecter et à me mettre en relation avec lui par la prière.* »
- Emna : « *Elle a renforcé les valeurs que ma famille m'a données* »
- Marwa : « *Ils m'ont appris qu'il faut respecter les autres différents de nous, savoir dialoguer et à être solidaire envers les plus pauvres.* »
- Sami : « *C'est faire convenablement les prières, le wudu, et célébrer ensemble les fêtes musulmanes.* »
- Yomna : « *que l'Islam est la meilleure religion au monde et qu'il faut toujours remercier Dieu pour cette religion.* »
- Rami : « *en tant que musulmans au Québec, on a tous les droits comme n'importe quel Québécois ou Canadien.* »

Mais, il y a aussi des critiques :

- Sami : « *Je ne suis pas d'accord avec quelques règles qu'il nous impose* »
- Faten : « *l'école dit qu'elle est islamique, mais il y a des choses qui se passent ici qui sont haram (sans vouloir ajouter de détails)* »

Certains élèves expriment une opinion assez critique à l'égard de quelques pratiques jugées non musulmanes et révèlent quelques formes d'humiliation vécues à l'école. Certains participants expriment véritablement le sentiment que les enseignantes et les surveillantes dépassent parfois une barrière symbolique, en imposant une logique de violence verbale pour avoir le dessus. Le corpus des écrits d'élèves montre que cela est un point sensible et récurrent à l'école :

À une question sur ce que l'élève aime le moins,

- Zaki : « *Les profs crient toujours* »
- Fatma : « *Faut pas dire, mais les surveillantes sont certaines très méchantes.* »
- Bochra : « *Quelques profs sont chiants, elles se prennent trop pour les boss.* »
- Manal : « *Les surveillantes et les prof se croient tout permis.* »

Ces actes de langage sont conflictuels et parfois violents. Bochra avoue en effet avoir « *du mal* » à se contrôler face à une surveillante qui, selon l'élève, cherche plus à dominer qu'à se faire respecter :

Il y a une surveillante qui le moindre petit faux pas que je fais, elle me prend. Quand je parle de quelqu'un ou d'une prof, elle vient me crier là-dessus que c'est haram de parler des autres dans leurs absences, quand je passe un peu plus de temps dans les toilettes avec mes amies, elle vient rapidement pour voir ce que nous faisons, et c'est toujours moi qui est coupable pour elle [...] c'est vraiment ridicule quoi, quand nous sommes dans la cour, souvent elle s'approche de nous pour écouter de quoi on parle, toujours elle me cherche, pourquoi tu dis ça, pourquoi t'as fait ça [...], mais ce qu'elle fait elle, c'est haram. Le prophète nous interdit d'espionner les autres ». Elle ajoute : « Elle me dit que parce que moi je viens du public et que je passe beaucoup de choses négatives aux filles, moi je n'apprécie pas trop ça et puis elle n'a pas à me dire ça. [...] J'ai du mal à me contenir, c'est vraiment [...] des accrochages. [...] et puis c'est toujours devant tout le monde pour bien montrer qu'elle domine l'élève, moi je trouve. Mais moi c'est mon opinion, mais c'est vrai que c'est une pionne, une

surveillante qui cherche toujours la petite bête, toujours, toujours, toujours.

Le rapport de force ne concerne pas uniquement les acteurs « de l'intérieur ». Certains parents interviennent parfois et expriment leur opposition d'une façon humiliante. Par exemple, une surveillante me rapporte la parole d'une mère d'élève qu'elle a eue au téléphone concernant la retenue mise à sa fille : « *Vous n'êtes que surveillante. Vous n'avez qu'à veiller sur eux seulement* ». Pour terminer, la référence au rôle religieux de l'école est assez explicite. Les participants sont conscients que ce rôle est fondamental dans leur processus scolaire et personnel et ils affichent une attitude positive et parfois, assimilatrice par rapport à l'inculcation des valeurs musulmanes et par rapport à la socialisation dans la société de résidence, mais ils sont conscients qu'ils ont un rôle à jouer et que leur positionnement est primordial dans leur processus de construction et de socialisation.

3.2.4.2. L'impact des pairs

Le système organisationnel et relationnel de l'école confère aux élèves, par conséquent aux participants, un pouvoir réel. Ils occupent le devant de la scène scolaire, laissant supposer l'influence très forte des relations entre pairs sur leur expérience scolaire. Cette tendance est tangible dès le début des entretiens. En effet, à la première question, voulue générale, posée sur ce qui les retient à l'école, les participants font spontanément référence à ce qu'ils appellent « *l'ambiance* » ou « *l'atmosphère* », reflétant les relations tissées entre élèves. De même, le thème des pairs revient fréquemment, et ce, de manière sensible dans les questions ouvertes, par exemple en réponse à la question « qu'aimes-tu le plus à l'école? » : 14 réponses sur 18 évoquent les « *amis* » ou les « *camarades* », en les citant explicitement (10 réponses) ou implicitement, en évoquant « *l'ambiance de groupe* », « *s'amuser ensemble* ». Et, à rebours, 9 élèves participants font référence aux pairs suite à la question « qu'aimes-tu le moins à l'école? ». Imran par exemple confie : « *Je n'aime pas les chicanes entre gars, et surtout quand ils crient fort* ». Le rapport aux pairs est également omniprésent chez Rachid qui exprime au cours de son entretien ce qu'il aime le plus à l'école, c'est « *apprendre et rencontrer des amis* » et ce qu'il aime le moins, ce sont « *les disputes, les insultes et les conflits entre les garçons* ». Plus encore, l'éventualité d'un changement de collège est souhaitée par 3 élèves en raison de problèmes rencontrés avec des

camarades. Par contre, 10 participants souhaitent rester à l'école uniquement pour leurs camarades. L'appartenance à un groupe de pairs s'exprime de plusieurs façons dans les discussions et les entretiens :

- Sami : « *car je connais déjà beaucoup de monde à l'école* »
- Rihab : « *comparé aux autres écoles, ici, c'est vraiment nul, mais je ne changerais pas pour mes meilleures amies* »
- Bochra : « *non, j'ai mes amis ...* »

À une question sur sa vie à l'école, Imran répond : « *Un petit peu moins bien.* » [...] « *Les gars sont trop ennuyeux : tu fais comme eux ou ils te taquinent* ». Il ajoute ensuite : « *il faut toujours suivre ce que décide Rami et Sami, si t'es pas dans leur clan, ils te battent* ». Avec les filles, la situation est encore plus compliquée, puisqu'il y a plus qu'un clan et plus de conflits. Yomna s'emporte souvent en critiquant les filles qui changent d'amie ou de clan à cause d'un mot ou d'un geste. « *Si tu lui dis pousse un peu, elle te quitte et devient amie avec une autre* ». La force du groupe de pairs à l'école dans le cadre de cette entité collective tient à sa capacité à gérer collectivement les tensions entre l'intégration et les normes scolaires et religieuses. Les formulations de certains le font, par exemple, entrevoir :

- Marwa : « *Mais en même temps on peut s'entraider comme on s'entend bien, du coup ça nous motive* ».
- Manal : « *C'est Fatma qui m'a sauvé l'autrefois quand j'ai oublié mon hijab. Elle m'a apporté un de chez elle. Elle habite très proche de l'école* ».
- Bochra : « *Je compte toujours sur Yomna et Rihab pour me couvrir avec ma mère, quand il y a un problème à l'école* ».
- Rachid : « *Iheb m'aide toujours quand les gars ne traitent* ».

Certes, le groupe des pairs a autant le pouvoir d'intégrer que d'exclure, mais il semble surtout représenter la principale, voire la seule, catégorie d'acteurs à en disposer à l'école. Dans ce sens, les élèves expriment le besoin absolu d'avoir des affinités avec plusieurs de leurs camarades pour se sentir à l'aise dans l'établissement et dans leur classe. De ce point de

vue, l'expérience des participants peut être lue en miroir de celle des acteurs scolaires : ils s'intègrent et s'identifient à l'entité collective, celle que forment les élèves, d'où une expérience dominée par les interactions entre pairs. À ce niveau d'analyse, le rôle de l'école islamique est justement de fournir aux enfants de la communauté musulmane une assise à cette entité collective qui répond aux valeurs de l'Islam et qui ne se contredit pas avec ses préceptes, malgré la contestation de certains participants. La socialisation et la construction du jeune participant s'effectuent dans un cadre où il agit comme acteur majoritaire, faisant partie du discours dominant, capable ou forcé d'interagir avec tous les clans dans sa classe.

3.2.5. Les parents

Comme première instance de socialisation, la famille constitue le premier espace d'éducation de l'enfant. Les parents rencontrés durant cette recherche sont tous pratiquants et veulent s'afficher ainsi. Ils déclarent vouloir inculquer à leurs enfants les bases de la religion musulmane, tout en leur assurant une voie de réussite sociale et professionnelle. Durant cette section, nous mettons l'accent sur deux aspects qui semblent pertinents par rapport à la construction de l'identité musulmane des jeunes participants, à savoir la perception des parents, de l'école et leur rôle dans le processus de socialisation et de transmission de la tradition musulmane. Notons que nous avons eu beaucoup de difficultés à organiser des rencontres formelles avec les parents pour différentes raisons : logistiques, indisponibilité, absence d'intérêt, sans opinion. La plupart des commentaires sont reçus à titre informel au moment où les parents déposent leurs enfants le matin, ou l'après-midi, quand ils viennent les chercher. À ces moments, plusieurs me sollicitent pour « *jaser sur l'école* ». L'analyse des positions parentales ne repose donc pas sur des discussions encadrées, mais sur des éléments de discours éparpillés que nous avons notés dans notre journal de bord.

3.2.5.1. La perception de l'école

La relation parents/école paraît assez étroite et exigeante. Le rôle de l'école comme protectrice ou productrice de valeurs est souvent mentionné par les parents. Ainsi, l'école détient un rôle significatif dans la préservation des valeurs musulmanes, parce que les jeunes y passent la plus grande partie de leur temps. Elle est un lieu très important de socialisation

qui permet aux enfants et aux jeunes le partage avec d'autres. Une mère explique déjà: « *Les enseignantes passent plus de temps avec nos enfants et les jeunes que ceux-ci en passent avec nous, ce qui leur permet d'avoir plus de possibilités pour transmettre certaines valeurs ou raviver dans la pratique les valeurs qu'ils portent déjà* ». Les commentaires reçus par des parents sur l'école et son rapport avec la famille sont souvent positifs et renvoient à un lien fonctionnel, social, religieux et académique. Ces deux commentaires le justifient : « *l'école renforce les valeurs reçues dans la famille, voire, elle les multiplie* » et « *parfois l'école aide les jeunes à être plus ouverts avec leurs familles* ». Pour d'autres parents, le choix d'une école musulmane pour la scolarité de leurs enfants paraît évident, par exemple avec la mère d'une participante qui affirme qu'un arbitrage avec l'école publique « *ne s'est même pas posé* ». Force est de constater que la « *bonne réputation* » de l'école, au niveau religieux, revient de manière récurrente dans les entretiens avec les parents d'élèves. Pour un autre parent qui a transféré sa fille de l'école publique depuis une année, il est clair que l'école a « *une bonne réputation depuis quelque temps, ce qui explique d'ailleurs le manque de places vacantes depuis quelques années* ». De même, une autre mère qui est également surveillante à l'école depuis 3 ans, entend les jugements favorables sur l'institution et les partage : « *Moi j'aime bien cette école. [...] Les élèves disent que c'était bien et tout ça, et ils reviennent...* ».

Toutefois, des critiques virulentes sont également émises à l'égard de l'école, car son rôle religieux est parfois contesté. Certains parents l'accusent de ne pas être assez exigeante au niveau des pratiques religieuses et constatent que leurs enfants deviennent de plus en plus indifférents et insoucieux à l'égard de la prière ou de la lecture de Coran.

- « *l'école s'est détournée de sa mission* »
- « *aujourd'hui l'école se réduit à donner des informations, mais elle a oublié sa responsabilité devant l'Islam* »,
- « *l'école fait peu pour bâtir une génération musulmane forte et solide au Canada* »

D'autres parents dénoncent l'absence de certaines activités qu'ils jugent nécessaires pour maintenir l'Islam et le renforcer chez les jeunes générations comme la célébration de la naissance du prophète. Cette activité est interdite à l'école, car elle est jugée purement culturelle.

3.2.5.2. La transmission de l'Islam

Pour les parents, plusieurs rituels marquent solennellement l'entrée des jeunes dans la communauté des adultes comme les prières quotidiennes, le jeûne du ramadan et le port de voile pour les filles. Pour le père d'une des participantes, les rites islamiques doivent être transmis aux enfants, car ils leur confèrent la responsabilité d'en assurer à leur tour la continuité. Il explique que : « *Les activités musulmanes, quotidiennes et occasionnelles, doivent être bien apprises aux enfants, car ce sont eux le nouveau vecteur de transmission pour les générations futures. Si les pratiques et les fondements de l'Islam sont mal transmis, le risque de perte et de dérapage est énorme* ». Une mère bénévole à l'école assure pour sa part, que « *la transmission est un devoir religieux qu'il faut accomplir comme les prières ou le jeûne de ramadan* ». Ainsi, la croyance dans cette continuité est une exigence qui assure la transmission et le maintien de l'Islam et le passage de son contenu d'une génération à l'autre dans une société qui ne le reconnaît pas et soumis au changement continu. Dans son analyse du processus de transmission, le père d'une participante évoque deux médiateurs religieux nécessaires et fonctionne en étroite interaction : les acteurs et les institutions. Dans un cadre scolaire, les enseignants sont les acteurs principaux. « *Leur rôle est primordial, ils doivent être capables de motiver les enfants, de les faire aimer l'Islam et Allah et de les initier vers ses exigences. À part leur rôle académique, ils doivent croire en cette mission sacrée. Mais d'un autre côté, ils doivent comprendre le contexte des enfants, comme des musulmans québécois, donc une nouvelle réalité* ». Ils doivent ainsi être susceptibles de s'inscrire dans la continuité de la transmission avec les adaptations que la situation exige, mais ne pas être en rupture avec cette transmission dans une perspective d'innovation. Le deuxième médiateur est l'institution, c'est-à-dire l'école. Son rôle est central dans le processus de transmission de l'Islam. En inscrivant leurs enfants dans une école islamique, les parents qui affichent des limites en termes de formation religieuse et de savoir islamique, nécessaire pour la transmission et la reproduction du « bon musulman », croient accomplir leur devoir et que la dévotion de leurs enfants sera garantie. Cette attitude est souvent dénoncée par les acteurs de l'école. Quant aux mosquées, tous les adultes confirment que l'absence de structures et de programmes pour enfant dans les mosquées affecte à divers titres cette institution.

Quoi qu'il en soit des difficultés de la transmission, ce processus assure une forme de filiation à travers le temps. Dans la communauté musulmane, la transmission des valeurs religieuses se fait plus ou moins mécaniquement dans la mesure où la cohérence de la communauté est assurée par une vision du monde donnée au départ et relevant de la religion musulmane. Au Québec, cette transmission ne peut plus être une simple reproduction du passé, puisque les participants-acteurs sont confrontés aux choix inédits que posent le contexte diasporique et le changement continu dans la société d'accueil.

3.2.5.3. Implication et engagement

L'implication des parents à l'école prend des formes différentes. Certains s'impliquent principalement pour des raisons religieuses, dans le conseil d'établissement, les comités de représentations de l'école, les comités de financement, l'organisation et l'animation d'activités éducatives, de loisirs et de parascolaires. Selon cette catégorie, toute implication directe ou indirecte à l'école est considérée comme un devoir religieux qu'il faut exécuter, puisqu'elle est une institution religieuse musulmane comme les mosquées et les centres islamiques. D'autres parents s'impliquent surtout à titre individuel au bénéfice des enfants dans l'accompagnement lors des sorties et l'aide en salle de classe. L'accompagnement des parents prend des formes variées :

- soutien au cheminement de foi des enfants;
- activités d'éveil spirituel destinées à la fois aux parents et aux enfants;
- conception de guides, de feuillets d'initiation musulmane en rapport avec les situations familiales communes et en lien avec l'âge des enfants concernés;
- organisation des prières collectives (adultes/enfants).

La dernière catégorie de parents comporte ceux qui ne s'impliquent pas du tout et certains critiquent l'école, car elle offre peu d'occasions d'implication parentale.

D'une façon générale, l'implication des parents à l'école est souvent appréciée par les différents acteurs de l'école. Les enseignantes, par exemple, apprécient l'implication de certains parents dans les activités religieuses organisées par l'école. Ainsi, leur présence et

leur participation dans les prières, les dîners collectifs, les fêtes musulmanes, les rencontres d'éducation morale extrascolaires contribueraient au développement de la foi musulmane chez les enfants. Cependant, cette forme d'implication ne fait pas toujours l'unanimité auprès du personnel scolaire. Une enseignante titulaire considère que les parents qui s'impliquent par motivation religieuse « *se permettent trop d'espace au sein de l'école et croient toujours qu'ils sont en train d'éduquer l'Islam à tout le monde* ». Certaines enseignantes paraissent peu enclines à laisser entrer les parents à l'école en général et en salle de classe en particulier. D'un autre côté, d'autres enseignantes qualifient certains parents de laxistes ou de démissionnaires. Des parents, qui selon une enseignante spécialiste, ne tiennent pas leur place et n'assument pas leur rôle par rapport à la scolarité et à l'éducation religieuse de leurs enfants. Ainsi, certains parents délaissent totalement leur mission religieuse et scolaire et pensent qu'en inscrivant leurs enfants dans une école musulmane, ils garantissent leur succès scolaire et religieux.

3.3. Conclusion

En Occident, l'école musulmane se donne comme objectif, entre autres, de jouer le rôle de maintien et de reproduction de la religion musulmane dans un contexte minoritaire. Dans ce contexte, l'école adopte des pratiques sociales et pédagogiques insérées dans un cadre de fonctionnement où les musulmans représentent une majorité. Elle fournit aussi un environnement où les étudiants ne semblent pas exclus pour leur origine, leur ethnie, ni pour leurs croyances religieuses et paraissent, d'une part libres d'exercer leurs devoirs religieux sans avoir à résister aux interprétations du groupe dominant dans la société de résidence; mais, d'autre part, ils se soumettent aux exigences du discours dominant à l'école sans pouvoir exercer un choix réfléchi.

L'école musulmane affiche un marquage religieux assez fort, sur le plan organisationnel ainsi que conceptuel, comme un outil capital pour cerner l'identité religieuse de ses élèves. L'école offre un encadrement religieux riche et soutenu pour les jeunes dans leurs démarches de foi personnelle et collective. L'enseignement fourni vise principalement à préparer le musulman à devenir un serviteur de Dieu. L'acte éducatif s'effectue souvent en termes de rappel à Dieu et le jeune apprend à l'école comment se préparer constamment à

reconnaître, en lui-même et dans tout ce qui l'entoure, la présence de Dieu. Cette perspective affecte énormément la conception des musulmans de leur religiosité, de leur rapport avec la communauté et de leur rôle dans le monde. Selon certains parents, l'encadrement religieux nourri dès l'enfance trouve un prolongement dans la vie future des jeunes de la communauté et de nombreux « bons musulmans » aujourd'hui ont bénéficié de cet encadrement religieux. Cependant, la persévérance dans la voie musulmane n'est pas possible sans une offre religieuse qui maintient, soutient et stimule la foi et qui interagit avec son environnement. L'école musulmane, dit le directeur, cherche moins à reproduire une religion, qu'« à *suggérer aux jeunes des parcours de vie* ». Mais ces parcours restent subordonnés au rôle déterminant qui incombe aux familles. Leur rapport symbolique à l'école se construit dans la convergence des attentes familiales et scolaires, axées non seulement sur le comportement religieux, mais aussi sur les résultats scolaires, c'est-à-dire sur ce que chaque partie (école et famille) est en droit d'atteindre réellement d'un élève musulman vivant au Québec.

CHAPITRE IV

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ MUSULMANE

Les pratiques de l'islam varient d'une région à l'autre et d'une génération à l'autre. Par conséquent, la construction de l'identité musulmane dépend, entre autres, de ces facteurs spatiotemporels. Étant donné qu'une large majorité de musulmans canadiens n'est pas pratiquante¹⁸, nous présentons une minorité qui s'exprime dans le cadre de cette recherche et qui, par son ancrage scolaire et religieux, son rapport à la culture québécoise/canadienne, gagne aujourd'hui en visibilité. Il s'agit donc d'analyser le processus de construction de l'identité musulmane selon deux perspectives relationnelle et temporelle et de retracer la vision de l'islam des jeunes générations, nées le plus souvent au Canada, ou y ayant suivi la majeure partie de leur cursus éducatif, éloignées de l'islam comme revendication politique et comme vécu socio culturel. Les données démontrent que l'Islam a un impact relativement considérable sur les choix des jeunes participants, sur leur vision du monde et sur les différents aspects de leur vie de garçon ou de fille. Dans ce chapitre, nous identifions, d'abord, les marqueurs identitaires religieux que les participants mettent en valeur, qu'ils développent durant leur parcours biographique et social et qui les distinguent comme groupe culturel en contexte minoritaire. Ensuite, nous présentons le discours dominant en Islam et, par conséquent à l'école, sur la construction de l'identité pour pouvoir comparer la démarche identitaire des jeunes aux préceptes principaux qui sont directement liés aux données récoltées à l'école.

4.1. Les marqueurs de l'identité dans le temps

Tout au long de son parcours personnel, l'identité se construit et évolue dans le temps.

¹⁸Les observateurs de l'islam au Canada et en Occident considèrent en général que seuls 10 % de la population musulmane serait pratiquante. Mais, à ma connaissance, aucun travail, quantitatif ou qualitatif, n'a été effectué dans ce champ sur le concept de pratique ou de son absence.

Dubar (2000) explique que le parcours de vie de l'acteur comprend son héritage familial et ses projets d'avenir. Dans cette section, nous présentons les paradigmes qui s'entremêlent dans le processus de la construction de l'identité musulmane au cours de sa trajectoire biographique, à savoir le rapport des jeunes avec la divinité, leur interaction avec l'héritage religieux et leur positionnement par rapport au discours de légitimation.

4.1.1. Uniquement pour Dieu

Par rapport à la religion, le mouvement de tous participants est celui d'une adhésion à un Dieu et adhésion à son message. Cette adhésion semble naturelle et passe d'abord comme héritage. Dans une discussion de groupe, Iheb affirme, comme plusieurs autres d'ailleurs : « *c'est mes parents qui me parlent de Dieu, que c'est lui qui nous a créés, qu'il nous a tout donné* ». Zaki voulant appuyer son camarade réplique : « *Moi, ma mère m'a tout appris sur Allah : il nous a créé et nous a donné le regard, les yeux, les mains, etc.* ». Marwa ajoute dans le même sens, mais dans une autre discussion : « *Allah est notre Dieu, il nous aime et il veut qu'on le prie et qu'on respecte ses ordres dans le Coran (...). Mon père m'a raconté ça* ». Mais, cette adhésion finit, pour certains, par une appropriation personnelle de cette foi. Yomna dit : « *je sais que Dieu est là, car plusieurs fois il exauce mes vœux, il réalise ce que je lui demande dans mes rêves* ». Manal confirme également : « *Je veux prier toujours Allah, car je sais qu'il nous donne tout ce qui il faut et qu'il nous donnera encore* ». Elle ajoute : « *je veux suivre les consignes d'Allah, car c'est le chemin du paradis* ».

Le message de la foi accepté, les préceptes qui lui sont liés sont également acceptés par ces jeunes comme la voie qui mène à Dieu. Quelques commentaires recueillis mettent en valeur cette tendance : Amel : « *Pour montrer notre amour à Allah, il faut suivre ses règles* », Emna : « *respecter ce que Dieu exige on porte le hijab et on mange halal, car Allah le veut* » et Rachid : « *Il faut vraiment appliquer ce que dit l'Islam pour montrer à Allah qu'on l'aime* ». À les écouter, tous les participants affirment leur souci de se conformer aux préceptes de l'Islam dans leur vie personnelle et sociale dans un univers non musulman. Chacun, à son stade et à sa façon, pense les respecter déjà. Manal : « *Moi, j'essaie toujours de suivre ce que dit Allah* », Zakia : « *Je sais que parfois c'est difficile de résister, mais je fais de mon mieux pour que je n'enfreigne pas les règles de l'Islam, car je sais que c'est*

important ». Avec une attitude conformiste et sous les regards moqueurs de ses camarades qui ne l'ont pas cru, Rami dit : « *Je fais toutes mes prières à temps, je jeune Ramadhan, je ne regarde et je ne parle pas aux filles que si c'est nécessaire. Ben je fais ce que Dieu veut quoi* ». Quant à Bochra, elle affirme avec un air confiant : « *Non, je ne pratique pas comme il faut : je porte pas le hijab en dehors de l'école et la majorité des fois je ne prie pas, mais je suis certaine que Allah me pardonnera... car je suis encore jeune et lui, il sait que je l'aime beaucoup dans mon cœur* ».

Cependant, la voie ne paraît pas toute tracée et chacun tend vers cet idéal avec ses interrogations et son vécu particulier. Manal, Marwa et Yomna, par exemple, trouvent qu'à l'extérieur, il n'est pas nécessaire de porter un voile intégral qui couvre toute la chevelure. Pour elles, « *un foulard léger peut faire l'affaire* » et la soumission à la volonté divine n'est pas menacée. Julie explique dans ce sens : « *L'important c'est de rester pudique et de ne pas montrer les détails de notre corps. Des cheveux qui apparaissent ou le coup qui n'est pas totalement couvert ne signifient pas qu'on n'est pas une bonne musulmane, au contraire, l'habit c'est selon les pays* ». Bochra va encore plus loin dans son analyse : « *Qui nous dit que le temps du prophète qu'est-ce que les femmes exactement portent : foulard, hijab, cheddar ... on ne sait pas donc vous voyez c'est juste les grands qui veulent nous imposer ce que leurs mères portaient dans le temps* ». Dans une discussion sur la sexualité par exemple, Marwa a mentionné les aspects essentiels des exigences islamiques en termes de sexualité : « *La religion, si elle a une influence sur mon comportement et ma vie? Ben oui. Je veux être une bonne musulmane - et ceci a une influence sur ma façon de m'habiller. J'essaie d'avoir un habit islamique ou au moins pudique. Avec les gars, j'essaie de ne pas être dans un rapport trop [...] qui pourrait susciter le doute dans mes relations* ». La pudeur est fortement imprégnée dans la religion, dans le choix de vêtements, dans le regard aux autres et dans les relations interpersonnelles dénuées d'ambiguïté et surtout l'absence de relations sexuelles avant le mariage. Certes, tous les participants affirment leur refus total de toute relation sexuelle en dehors du cadre du mariage, mais au cours d'une discussion privée avec Imran, il confirme : « *Rami et Sami nous disent toujours : J'ai ma blonde, j'étais avec ma copine, j'ai fait des choses avec elle* ». Pour comprendre le mot « chose » et après des suggestions, il affirme en haussant la tête : « *des caresses et des bisous* ». Imran ajoute que Rami et Sami :

« *se vantent toujours de faire ça pour nous montrer qu'ils sont de vrais hommes et plusieurs gars sont jaloux d'eux* ». Par contre, les filles semblent plus confiantes dans leur choix et plus certaines de leur raisonnement. Rihab, appuyée par d'autres participantes, le confirme : « [...] *je le dis, je veux respecter les ordres d'Allah, donc pas de relations avant le mariage* ».

Si les jeunes considèrent que l'Islam répond à leurs attentes personnelles, plusieurs confirment qu'ils l'ont reçu par conviction plutôt que par tradition. L'objectif ne réside pas dans l'obéissance à des règles ou à des principes, mais dans la quête de Dieu. Les préceptes de l'Islam sont en réalité des outils comme d'autres pour accéder à Dieu et lui montrer l'amour et l'attachement qu'il mérite comme créateur. Dans une discussion entre filles, Fatma lance : « *Pour moi, l'Islam, c'est ce qui me permet d'accéder à Dieu* », Zakia ajoute : « *les règles et lois de l'Islam, il y a certains qui sont obligatoires, d'autres non, même les règles obligatoires, si on les pratique pas, on reste toujours musulmane* », Imen conteste explicitement l'obéissance à des prescrits et à des règles « *usées* » et « *dépassées* », et ajoute qu'« *il faut les modifier selon nos situations au Canada* ». Le principe amour d'Allah et confirmation de son unicité est fondamental selon le discours dominant en Islam et les participants tendent tous à se conformer à ce principe dans leur vie quotidienne. Cette conformité se réalise à des degrés différents : tolérer les sorties mixtes, mais pas de contact physique, ni attouchement comme pour Rihab, Bochra et Marwa; se permettre des déclarations, mais utiliser un vocabulaire soigné comme pour Imran et Fatma. Donc, l'adhésion aux préceptes de l'Islam ne signifie pas que leur application concrète soit évidente. De ce fait, l'essentiel n'est pas tant dans la rationalisation que dans l'adhésion confiante à la volonté de Dieu. Le jeune musulman obéit par acte de foi, par soumission confiante. Les recommandations et les obligations divines ont du sens, mais doivent être reconsidérées et reconstruites.

Tous les participants affichent clairement leur attachement à la religion musulmane, mais ils démontrent également différents positionnements par rapport à cette religion. Dans la section suivante, nous analysons les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'héritage religieux. Certains reproduisent un schéma plus conventionnel de cet héritage qu'ils reçoivent, d'autres, au contraire, s'inscrivent dans une démarche religieuse tout aussi personnalisée, notamment dans leurs choix familiaux. Mais, ils se reconnaissent à travers un

Islam, dit universel.

4.1.2. La reproduction de l'héritage

Pour les participants se situant dans un schéma de reproduction (Amel, Khamel, Imran, Rachid, Iheb et Zakia), ils reproduisent un schéma plus conventionnel de l'héritage religieux qu'ils reçoivent à l'école et à la maison. Ainsi, sur des questions portant sur le choix d'un futur conjoint et sur l'éducation des leurs futurs enfants, Khamel, Amel et Imran prennent en compte à la fois le facteur culturel et religieux dans ce choix et dans l'éducation des enfants. Leur discours est marqué par leur volonté de reproduire le schéma conventionnel. Kamel confirme : « *Mes enfants également doivent être musulmans et vivre en tant que musulmans et je veux qu'ils soient éduqués comme de vrais musulmans* ». Il ajoute dans le même contexte : « *j'aime pas qu'ils oublient leur origine* ». Amel assure également : « *Surement que mes enfants apprendront l'Islam et comment pratiquer l'Islam. Il est important pour moi. Allah veut qu'on fasse comme ça* ». Amel, qui a refusé au début de participer à la recherche, semble avoir fait l'objet d'une éducation très stricte, voire aliénante à certains moments de sa vie. Ses confrères rapportent qu'elle subit un contrôle parental rigide et elle déclare souvent que ses parents décideront pour elle. Dans le cas d'un futur époux, elle affirme : « *Mes parents n'accepteront jamais que je me marie avec quelqu'un qui n'est pas musulman et qui n'est pas du pays et moi non plus* ». Elle répète : « *Dans le futur, je n'épouserai qu'un mari musulman et pieux et je préfère qu'il soit algérien* ». Elle oscille entre une attitude résignée face au choix de ses parents concernant son époux et une attitude plus ouverte pour l'éducation de ses futurs enfants, en réaction à celle qu'elle reçoit : « *Mes enfants doivent apprendre le Coran et faire les prières, mais je leur donnerai plus de liberté et je serai pas trop sévère avec eux* ».

Pour Imran et Zakia, le futur conjoint doit appartenir à la même confession et la transmission des valeurs religieuses est pour eux incontournable dans l'éducation de leurs futurs enfants. Pour Zakia : « *mes enfants étudieront dans une école musulmane comme moi* ». Pour Imran : « *Il est interdit en Islam d'épouser quelqu'un qui n'est pas musulman et moi je veux pas vivre avec une femme qui n'est pas musulmane* ». Qu'elle soit d'une autre culture ou d'une autre ethnie, il n'est pas important. « *Moi, ça m'est égal si elle est*

algérienne ou libanaise, mais il faut qu'elle soit musulmane », ajoute Imran dans le même entretien, dont le portrait religieux est basé sur le désir de reproduction du schéma parental et scolaire concernant l'éducation religieuse de ses enfants, sans toutefois s'accoler sur la reproduction culturelle. Pour Imran, issu lui-même de deux cultures différentes (père algérien et mère tunisienne), la variable culturelle est secondaire. Quant à Zakia, elle a dit qu'elle ne décevrait pas ses parents si elle se mariait avec un homme d'une autre origine, mais pas d'une autre religion. Pourtant, tout en se situant davantage dans une logique de reproduction, Rachid, Iheb et Zakia expriment une volonté nuancée de se démarquer de l'éducation assez sévère qu'ils reçoivent. Iheb dit : *« Je ne sais pas vraiment, c'est sûr que je vais les apprendre à vivre comme musulman, mais ça sera différent par rapport à ce que mes parents m'ont appris, parce qu'ici c'est différent et en plus mes parents sont trop liés au pays »*. Zakia explique de même : *« J'aime la nourriture du Maroc, j'aime également les jellabah (habit traditionnel), les fêtes de mariage et surtout les rencontres entre filles. Je veux que mes enfants le seront aussi, qu'ils soient musulmans et aussi Marocains dans la vie »*. Les ancrages religieux sont ainsi, déterminants chez les jeunes participants et les variables religieuses sont assez décisives dans leur cheminement personnel et spirituel. Certains privilégient la double prise en compte des variables culturelle et religieuse dans leurs choix de vie et dans leurs choix identitaires. Aussi, est-il important pour eux d'épouser une personne de la même religion, et de transmettre les valeurs patrimoniales et confessionnelles, à leurs futurs enfants. Pour d'autres, le schéma de reproduction de l'héritage religieux se veut plus souple et s'accompagne d'une ouverture avec leurs enfants et sur les autres valeurs.

4.1.3. La distanciation religieuse

Au total, 13 participants sur 18, dont 10 filles et 3 garçons, expriment une tendance à une prise de distance par rapport à l'héritage transporté du pays et une remise en question de certains aspects de leur foi musulmane. Ils insistent sur une prise de distance par rapport à certaines traditions religieuses et familiales et sur une distinction entre l'Islam comme héritage et l'Islam comme construit personnel et social. Par exemple, Zaki met l'accent sur la distanciation par rapport à ce qu'il reçoit : *« je suis musulman d'origine, mes parents et mes grands-parents sont musulmans, j'ai hérité l'Islam d'eux, mais je suis pas comme eux, je ne pratique pas comme eux et je pense pas comme eux »*. Ce sont surtout les filles qui

témoignent clairement de leur cheminement personnel dans leur rapport à l'Islam; cheminement intérieur que Imen et Fatima nomment respectivement « *évolution* » et « *modifications* », tant leur démarche spirituelle a changé. Pour plusieurs jeunes musulmanes, l'Islam n'est pas une tradition, mais un cheminement religieux. Rihab insiste sur le hijab comme choix personnel : « *Après l'école, je porte le hijab, je veux pas l'enlever. C'est ma décision. Ma mère m'a dit que je suis encore jeune et que je peux ne pas le porter quand je sors à l'extérieur, mais moi j'ai décidé de le porter* ». Quant à Yomna, elle confirme sa certitude que : « *les adultes veulent nous faire vivre l'Islam à leur façon, comme ils l'ont vécu au pays. Mais nous c'est différent* ». Marwa se distancie également de la conception parentale de l'Islam : « *je suis musulmane, mais je ne suis pas comme ma mère ou les surveillantes qui interdisent tout. Je sais que l'Islam n'interdit pas que les filles parlent ou sortent avec les gars en groupe, aussi, on peut aller au cinéma* ». Samira critique sévèrement l'attitude des surveillantes à l'école, qui, selon elle : « *elles pensent qu'elles sont dans leurs pays d'origine, elles nous traitent comme si nous sommes en Algérie ou au Maroc. En Islam, c'est pas interdit de parler aux gars ou de tutoyer les grands* ». Pour certains jeunes comme Imran, Yasmine, Fatima et Samira, cette distinction est importante, même si elle n'est pas toujours extérieurement perceptible, car elle leur permet de se distinguer comme musulmans et de poser que l'identité musulmane peut être différente et indépendante de l'identité culturelle de leurs parents. Rihab, d'origine marocaine, mais née au Québec déclare : « *Je me sens musulmane, un peu marocaine et un peu canadienne* ». Elle poursuit dans une autre discussion : « *Devant les autres, je veux me montrer comme musulmane, que je porte le hijab et que je me comporte bien* ». La distinction entre religieux et culturel est primordiale, car elle permet à certains de joindre « l'être canadien » à « l'être musulman » ou « l'être marocain » à « l'être musulman ».

Sur le plan personnel, certains participants évoquent une période de doute et de remise en question par rapport à certaines pratiques islamiques. La période de doute, selon les témoignages, est occasionnelle et est provoquée par des épreuves douloureuses survenues au cours de quelques événements. Ainsi, Yomna et Zaki parlent d'expériences familiales difficiles. Yomna, par exemple, évoque le divorce de ses parents comme événement majeur dans sa vie. Elle raconte que leur situation comme immigrants est à l'origine de leur précarité

financière et sociale. Son père, médecin d'origine, voulait retourner au pays après des années perdues au Québec, alors que sa mère refusait catégoriquement l'idée du retour. Le conflit finit par le divorce. Zaki, quant à lui, explique que son père était très violent avec lui et ses frères et sœurs, quand il a perdu son emploi. Ces événements ont provoqué un passage à vide religieux chez les participants. Sami et Zaki vont jusqu'à cesser leurs pratiques religieuses pendant cette période. Yasmine par exemple déclare se sentir « *abandonnée par Dieu* » et, avec sa famille, ils ont connu « *une période difficile* » durant laquelle elle s'est interrogée : « *pourquoi on prie et on jeûne si c'est pas pour vivre heureuse et contente* ». Yomna explique : « *pendant cette époque (le divorce) je me disais toujours : ça sert à rien de prier. J'ai beaucoup prié Allah pour que ma mère et mon père ne divorcent pas. Mais, il n'a pas exaucé mes vœux* ». Elle ajoute qu'elle a vécu « *une période de réflexion sur ce que j'ai appris* ». Pour marquer cette distanciation par rapport à l'héritage religieux, les participants optent pour une démarche plus critique de la religion. Aux mêmes questions portant sur le choix du futur conjoint et l'éducation des enfants, les variables religieuses et culturelles ne revêtent pas d'importance pour Bochra, Sami et Rami, dans la manière dont ils envisagent cette éducation. Ils ne comptent pas inscrire leurs futurs enfants dans une école musulmane et ils préfèrent leur laisser la liberté de choisir l'école dans laquelle ils veulent poursuivre leurs études. Par contre, dans le choix du futur conjoint, la variable est plus significative pour les filles et elle ne l'est pas pour les garçons. Toutes les participantes excluent la possibilité d'avoir un conjoint non musulman, alors que les garçons n'excluent pas une pareille possibilité. Sami et Rami avouent même qu'ils préfèrent épouser une Canadienne ou une Québécoise, « *car elles sont moins tannantes, moins exigeantes et plus belles* », selon Rami. Dans le même sens, la volonté pour certains participants de transmettre les valeurs religieuses est bien présente. Certains propos le confirment :

- Rami : « *Je suis musulman et mes enfants également le seront toujours* »
- Rachid : « *Oui, c'est sûr, il faut que mes enfants apprennent le Coran, les prières, le jeûne, etc., mais pas comme on le fait maintenant, je tâcherai que ça soit plus fun et plus attirant pour eux.* »

- Emna : « *L'Islam, c'est ma religion et la religion de toute la famille, mes enfants le seront, mais j'allais leur donner plus de liberté et plus de choix à faire ce qu'ils veulent.* »

Ainsi, les jeunes démontrent une tendance vers une prise de distance par rapport à l'héritage transporté du pays et une remise en question de certains aspects de leur pratique musulmane. Cependant, deux participants, Bochra et Sami, affirment que leur foi et leurs implications religieuses s'inscrivent souvent dans une appartenance plutôt ponctuelle. Sami dit : « *Je sens souvent que je fais des gestes et j'exécute des ordres sans réflexion et sans âme* ». Bochra affirme également : « *Il me vient parfois à l'esprit que ce que je fais (parlant des prières quotidiennes) n'a aucun sens, que ça m'ajoute rien (...) que le plus important c'est le comportement* ». Elle ajoute : « *Mais, je dois faire comme eux, sinon les problèmes commencent avec mes parents, entre ma mère et mon père et surtout à l'école* ». La distanciation de certains participants par rapport à l'héritage religieux peut, parfois, mener à une réflexion profonde sur les pratiques religieuses et sur leur pertinence. Les exigences de l'école et des parents pour la mise en œuvre de ces pratiques religieuses peuvent produire un effet contraire pour certains. Pourtant, tous les participants se reconnaissent comme musulman à sa manière et revendiquent tous l'appartenance à la communauté élargie de l'Islam

4.2. Les marqueurs de l'identité en relation

L'acteur construit son identité à partir de ses interactions avec son environnement. Étant une construction sociale, une identité est musulmane, car elle est également considérée comme telle par les autres, musulmans et non musulmans. La négociation des conditions d'accès au groupe est continue, mais la dynamique de la reconnaissance sociale amène les jeunes à se positionner entre les attentes exigeantes du groupe d'appartenance religieuse et culturelle et l'authenticité d'une identité qui se veut personnelle. Dans cette section, nous focalisons sur les marqueurs de la construction identitaire en interaction, à savoir les relations avec l'autre sexe, le voile distinctif des filles musulmanes, les différentes dimensions de l'appartenance à la communauté et la situation des jeunes entre deux cultures

4.2.1. Les rapports sexuels

Les relations entre pairs constituent un aspect essentiel de la construction identitaire chez les jeunes. Le rapport avec l'autre sexe est un leitmotiv dans leurs propos et leurs gestes à l'école. Le principe de la séparation est le mot d'ordre à l'école, bien que la direction affirme le contraire. Sur le plan pratique, les surveillantes et les enseignantes n'épargnent pas d'efforts pour que la séparation entre filles et garçons soit mise en pratique. Les enfants passent leur temps avec des enfants du même sexe, les rapports avec le sexe opposé sont réduits et surtout, contrôlés. Chez les garçons ainsi que chez les filles, le principe de la séparation des sexes est parfois évoqué avec un regard assez critique et certains le considèrent même anti Islam. Certains propos le confirment :

- Rami : *« Ce n'est pas l'Islam qui interdit les filles et les garçons de se côtoyer, mais ce sont les grands qui veulent ça ».*
- Manal : *« J'ai entendu dire qu'ils nous tiennent éloignés pour éviter des problèmes de relation ou autre chose ».*
- Yomna : *« Mon père m'a dit qu'en Islam les filles et les garçons peuvent travailler ensemble, étudier ensemble ou même sortir ensemble en groupe, mais ce qui n'est pas permis c'est qu'une fille et un garçon sont isolés dans une chambre ou dans un coin caché ».*
- Sami : *« Je sais que c'est pas haram, mais l'école ici fait ça pour montrer qu'elle est musulmane ».*

Les critiques à l'égard de l'école sont assez sévères. Les participants l'accusent d'hypocrisie et d'exagération dans sa pratique de la séparation des jeunes. Les observations recueillies mettent en évidence comment la différence des genres se manifeste et se met en scène dans l'enceinte de la cour de la récréation et en salle classe.

Concrètement, en majorité, les filles et les garçons que nous avons observés ne se fréquentent pas et ils s'adonnent à des jeux séparés et distincts au sein d'endroits différents. Dans la cour de l'école, les filles bougent peu et se déplacent moins que ne le font leurs pairs

masculins, l'esprit de dynamisme et de mobilité n'étant pas encouragé. Elles se promènent ensemble et se tiennent par la main. Elles privilégient les discussions et les conversations lorsqu'elles sont en récréation. Elles discutent tranquillement entre elles, souvent à deux ou en petits groupes dans un lieu intime. Installées dans un coin, les filles entretiennent de longues conversations : l'une d'entre elles déclare : « *À la récré, avec mes copines, la plupart du temps, on discute (...) On parle souvent de la Star Académie arabe* ». Une autre que nous n'avons pas pu identifier dit : « *Pendant la récré, on cause un peu de tout. De nos vêtements, de notre famille, de ce qu'on va faire pendant le week-end...* ». Occupant la majorité partie de la cour de l'école, les garçons se distinguent des filles par leur mobilité. Lors de leurs déplacements, ils marchent à grands pas, courent à grandes enjambées au sein de la cour et souvent mobilisés autour des ballons, comme le note Sami : « *S'il n'y a pas d'espace pour jouer, je me sens serré et j'aime pas ça* ». Rachid témoigne : « *Ce que j'adore avec les gars, c'est qu'ils bougent tout le temps quand ils parlent, ils parlent avec quelqu'un puis quelqu'un d'autre, et encore un autre...* ». Concernant leurs activités ludiques, elles sont le plus souvent à faible dominance langagière et s'organisent autour de la présence de deux leaders, Rami et Sami. La principale activité ludique à laquelle se consacrent les garçons est le soccer. Zaki déclare : « *Pendant la récré, on joue au foot. On se défoule* ». Les garçons aiment aussi jouer à ennuyer les autres. Ils sont plus davantage exposés à des chahuts et à des brutalités. Iheb confie : « *On aime bien organiser des bagarres* ».

Les rapports entre garçons et filles sont ainsi majoritairement structurés sur le mode de l'évitement en salle de classe, dans la cour de récréation et pendant le dîner. D'une façon générale, à l'exception de Bochra et Marwa qui affichent une certaine indifférence, les filles paraissent plus soucieuses à respecter les exigences de l'école et à se conformer à ce principe d'évitement. Elles diffusent et contrôlent les normes en matière de comportement approprié à leur sexe. Ces normes concernent en particulier l'apparence physique (bien porter le hijab, toujours en alerte si les cheveux de l'une d'entre elles apparaissent, s'assurer de ne pas faire paraître les parties de son corps) et le comportement avec les garçons. Dans cette phase de construction identitaire, certains jeunes, filles ou garçons, s'efforcent de se positionner activement comme musulmans conformistes, alors que d'autres sont plus dénonciateurs de certaines exigences qu'ils trouvent injustifiables.

Pour terminer, la pratique de la ségrégation fille/garçon est fortement recommandée à l'école. Cette pratique n'est pas un règlement interne de l'institution, mais, selon l'enseignante titulaire de la 6^{ème} année et l'une des plus anciennes. Cette pratique reflète l'attente de plusieurs parents qui exigent souvent que leurs filles soient séparées des garçons et que « *c'est pour ça qu'ils les ont inscrites dans une école musulmane* ». La mixité est donc contrôlée et la séparation rigoureuse des deux sexes renvoie à la même partition des femmes et des hommes dans la mosquée durant les prières quotidiennes.

4.2.2. Le voile et les autres

Giddens (2004) affirme déjà que le débat sur le hijab est intense, passionnel et universel. Fortement chargé sur le plan culturel et religieux, il est souvent mis en question par ses détracteurs. À ce sujet, Rihab explique que « *le port du hijab ici est un véritable challenge* ». Mais ce défi 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 vive ici dans ce pays non musulman, peut-être là il fallait que je m'impose plus.[...] Je me pose parfois la question pourquoi est-ce qu'on porte le voile? Au Maroc, on le porte comme tout le monde. Là-bas, tout le monde sait qu'un foulard c'est normal. Tandis qu'ici, quand tu le portes, il faut toujours être prête à expliquer aux gens pourquoi je le porte. Parfois une personne va te poser une question ou va te regarder d'une façon bizarre, il faut que tu aies toujours ta réponse. Car il va dire qu'elle est soumise, ou que son père l'a obligé.

Emna dénonce l'amalgame entre le voile islamique et le parcours scolaire ou professionnel : « *Je pense qu'il faut montrer à tout le monde qu'avoir un hijab ne signifie pas qu'on est ignorante ou soumise, au contraire que le hijab n'a rien à voir et que la réussite ou l'échec c'est individuel* ». Quant à Samira, elle insiste sur la valorisation de soi : « *C'est pas question de hijab, je le porte qu'à l'école maintenant, mais après je ne sais pas, mon père m'avait dit que si je décide de le porter, il faut l'honorer, c'est-à-dire toujours se comporter en bonne musulmane, toujours être parmi les meilleures dans les études ou dans le travail, et je pense qu'il a raison. C'est ce qui nous distingue* ». De sa part, Zakia subit les regards méprisants portés sur son hijab, mais elle se garde d'en accuser toute la population. Elle rend responsable les médias de générer de la méfiance vis-à-vis des musulmans et de leur religion :

Le monde à l'extérieur (aux parcs, aux centres commerciaux, aux magasins), ils me regardent, 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... 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. Ça veut pas dire, parce qu'ils sont à la télé qu'ils savent tout.

De façon globale, les participantes ne considèrent pas leur voile comme un signe identitaire. Bien que ce signe soit visible, les participantes refusent toute catégorisation ou stigmatisation au nom du voile. Fatma par exemple, l'évoque comme « *un signe d'adoration* ». Pour Samira, c'est « *une obligation religieuse* » et « *un devoir* » pour Amel. La signification du voile est donc liée à la légitimation et à l'autorité de Dieu. Les participantes le réclament comme une relation à sens unique et elles dénoncent sa manipulation et le considèrent comme faisant partie du répertoire vestimentaire féminin au même titre qu'une jupe ou une chemise. Il reflète ainsi la diversité des expériences et des aspirations des femmes dans le monde.

Pour terminer, le discours des participantes sur les représentations de la majorité québécoise au sujet du voile islamique 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. Évidemment, les jeunes filles voilées sont encore plus stigmatisées du fait de l'affichage de leur islamité. L'emploi du pronom « il » 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 participantes, minoritaires, adoptent la démarche inverse en refusant de généraliser cette attitude xénophobe à tous les Québécois.

4.2.3. L'appartenance aux groupes

Les discussions avec les participants révèlent que l'attachement à leurs groupes est fondamental. Deux dimensions se combinent souvent et affectent les pratiques identitaires des jeunes : la dimension culturelle et la dimension socio communautaire. Les marqueurs sociaux et symboliques qui en découlent permettent aux membres de définir leurs frontières et leurs groupes d'appartenance.

4.2.3.1. La dimension culturelle

La dimension culturelle regroupe les éléments de la pratique religieuse à proprement parler. Il s'agit de tout ce qui relève de la profession de foi, notamment les piliers de l'islam : l'attestation de l'unicité de Dieu, les prières quotidiennes et le respect du jeûne. Tous les participants confirment qu'attester son appartenance à la religion musulmane par la déclaration de l'unicité de Dieu est essentiel pour assurer l'appartenance à l'islam. Pour Rami, par exemple, « *tous ceux qui prononcent Ashahada sont officiellement musulmans* ». Selon la jurisprudence islamique, les propos de Rami sont justifiés. Khlaled poursuit : « *nos parents nous incitent souvent à la prononcer durant plusieurs occasions* ». Pour soutenir ses amis, Zaki confirme : « *pour un converti par exemple, c'est la shahada qui indique son entrée à l'islam* ». Selon leurs propos, certains participants laissent apparaître une double dimension dans ce pilier religieux : une dimension individuelle liant directement le musulman avec son Dieu et une autre collective, relative au lien entre tous les musulmans dans leur confirmation d'une divinité unique et d'un prophète - messager. La *shahada*, comme le témoignage individuel de l'unicité de Dieu et de l'accomplissement de la révélation monothéiste, transforme le croyant en musulman (le devenir musulman) et peut l'incorporer à la communauté des croyants en la révélation coranique, comme le dit Fatima : « *Dire la shahada, c'est faire partie du groupe des musulmans de toute la planète* ». Individuellement, le jeune s'affirme ainsi en tant que musulman, mais ce témoignage l'ancre dans une communauté élargie.

L'invocation à Dieu (*salat*) est, pour les participants, fondamentale pour qu'ils puissent assurer leur appartenance à cette religion. Khamel et Imran expliquent durant les discussions de groupe que la *salat* est un moment de « *contact direct* » avec Dieu. Pour Marwa, elle est un moment « *intime* ». Sur le plan individuel, la prière, d'après Fatma, est une forme de confession quotidienne qui aide le musulman à « *s'éloigner des péchés* ». Selon Iheb, pendant ces moments, « *on peut demander pardon et soutien* ». Durant la prosternation, le fidèle s'adressant « *directement à Allah sans intermédiaire* », selon Fatima, et réalise un acte d'existence et exécute un ordre religieux. En contact direct avec le Créateur, le fidèle accomplit son existence à travers sa soumission morale et gestuelle à Dieu. Iheb et Manal assurent, durant des entretiens individuels, qu'en islam, la prière faite en collectivité

vaut « vingt-sept fois plus que la prière faite seule ». Sur le plan collectif, les prières se déroulent à l'école une fois par jour, à la fin de la pause de dîner et dure 5 minutes. Pour effectuer leurs prières, comme tous les musulmans, tous les élèves de l'école s'alignent l'un à côté de l'autre derrière l'enseignant de l'éducation physique ou le directeur, s'orientent vers La Mecque et reproduisent, en espace et en temps, un rite qui les incorpore une fois encore à la communauté musulmane universelle et qui représente, pour eux, une source de sécurité et de stabilité. Quelques propos le justifient :

- Imen : « *se sentir en groupe* »,
- Rachid : « *non pas isolée* »,
- Zakia : « *on partage les mêmes valeurs et les mêmes préoccupations* »,
- Iheb : « *on n'est pas différent des autres musulmans* ».

Certes, plusieurs avouent que faire les prières quotidiennement cinq fois par jour est un fardeau lourd à supporter durant toute l'année. Pour cette raison, Sami, Julia, Yomna, Rami et d'autres avouent que, parfois, ils ne prennent pas la *salat* au sérieux. « *On devient un peu nonchalant et indifférent, surtout à l'école* », dit Manal. Sami, Imran et Zaki expliquent que durant la prière : « *on aime souvent se chuchoter* », « *s'engueuler* » ou « *gronder entre nous* ». Khamel confirme qu'« *on sait que c'est haram, mais on le fait pas toujours* ». Quant au jeûne du mois de Ramadhan, cette pratique acquiert une importance particulière pour les jeunes. Certes, ils ne sont pas obligés de l'observer avant l'âge de la puberté, mais filles et garçons démontrent énormément d'enthousiasme à pratiquer ce rituel assez rude, car il est difficile pour plusieurs de supporter la soif et la faim durant toute une journée. « *C'est dur de rester sans rien manger ou boire* », dit Samira. Certains participants résument le mois du jeûne comme suit :

- Imen : « *Le ramadan. C'est plein d'activités, beaucoup de visites de familles et d'amis et on prépare et mange beaucoup de pâtisseries* ».
- Zakia affirme que « *si on fait faire le Syam, on est gâté (...) on reste tard le soir (...) on va aux centres commerciaux plus souvent pour acheter de nouveaux vêtements* ».
- Samira supporte son amie : « *C'est important de jeûner, car on sent qu'on fait partie des grands, comme les adultes quoi. Déjà quand on fait le syam, ma mère me parle* ».

comme si je suis assez grande ».

- Quant à Iheb, il raconte : « *On essaie toujours de jeûner le max d'heures possible par jour avec mes frères et ma sœur. On fait une compétition [...] c'est toujours ma sœur qui gagne ».*
- Amel analyse le jeûne du mois sacré comme un test divin : « *Dieu veut savoir si on l'aime ou pas. Alors, il a exigé le syam ».*

Durant ce mois, les musulmans luttent contre leurs instincts et briment leurs pulsions en témoignage de leur foi. Ce rituel prend plus d'importance, au moment où tous les musulmans sont solidaires dans cette expérience. « *Durant un mois, chaque jour on dine ensemble, toute la famille, et tous les musulmans font pareil, c'est rare de voir ça »*, explique Zaki. Ainsi, le jeûne comme acte d'abstinence et de témoignage de foi individuelle unit à son tour les participants à la communauté musulmane de Montréal et à tous les musulmans du monde. Pour les participants, le jeûne est un rituel fondamental. Celui qui ne jeûne pas pendant le mois sacré « *n'est pas musulman* », criaient plusieurs enfants lors d'une discussion en salle de classe. Bien que l'enseignante rectifie le tir et rappelle les élèves que c'est l'attestation de la foi, *shahada*, qui fait la différence entre le musulman et le non-musulman, l'attitude des élèves reflète en réalité une interprétation assez répandue dans les sociétés musulmanes. L'attestation et la confirmation de l'unicité de Dieu sont la forme explicite de l'appartenance à l'Islam, le jeûne et les prières constituent la forme pratique de l'appartenance; non observés, l'appartenance de l'individu est rapidement mise en doute.

4.2.3.2. La dimension socio communautaire

Si l'invocation de Dieu et le jeûne du mois de ramadan constituent deux préceptes fondamentaux du culte musulman, ils sont souvent liés à des pratiques jugées parfois non religieuses et varient selon le pays d'origine. La prière comme une prescription de la pratique musulmane est recommandée, par certains érudits, dans la mosquée en groupe. Plusieurs participants considèrent que le fait d'aller à la mosquée est une activité socio communautaire, car elle est recommandée, mais non obligatoire. Imran, appuyé par d'autres, parle de ses parents : « *ils prient souvent à la maison* », ajoutant : « *ils ne sont pas capables de se rendre à la mosquée* ». Plusieurs raisons sont évoquées par les enfants : « *Il y a pas de mosquée*

proche », « *il peut pas aller tous les jours, car il travaille* », « *mon père n'aime pas l'ambiance dans la mosquée, il trouve que ce n'est pas sain* ». Yasmine ajoute que : « *pas besoin de raison, le fait de prier seul à la maison n'est pas haram* ». L'engagement du fidèle à l'égard de sa communauté est mis en doute, selon la typologie de Brint (2001). D'un autre côté, Ramadhan représente en Islam un mois sacré pendant lequel les activités spirituelles se multiplient : jeûne, prières supplémentaires durant la nuit, lecture fréquente du Coran et invocation quotidienne du Dieu. Cependant, le mois s'est transformé en une activité festive liée au jeûne et constitue une dimension socio communautaire assez marquante. Le mois renvoie désormais à des soirées ramadanesques très animées et à des concours culinaires intrafamiliaux qu'à une spiritualité profonde et exigeante. À l'école, les participants évoquent des soirées organisées les fins de semaine durant le mois de Ramadhan pendant lesquelles ils se rencontrent, prient et jasant.

Ainsi, les jeunes démontrent une différenciation entre les pratiques socio culturelles des activités religieuses et celles qui sont intrinsèquement liées aux valeurs relatives au message de l'Islam. Certaines pratiques religieuses peuvent être considérées comme des marqueurs religieux, d'autres peuvent être socio communautaires, mais cette conception peut être trop restrictive. En effet, selon le degré de conformité religieuse, les filles relèvent que quelques pratiques comme les habits serrés, les prières solitaires ou l'écoute de la musique peuvent être considérées par d'autres musulmans comme non conformes aux principes de l'Islam et, de fait, ne pas relever du marqueur religieux. De plus, une pratique religieuse comme les prières confinées dans l'espace privé domestique peut se révéler conforme à l'Islam.

4.2.3.3. Les cercles d'appartenance

Les jeunes se réclament de différents groupes d'appartenance. Étant fondamental dans le processus de construction identitaire des jeunes, Breton (1994) définit cette appartenance comme « la perception d'une affinité entre l'identité et la situation d'un individu et celle d'une collectivité » (p. 59). Cette affinité est souvent perçue en fonction d'un marqueur culturel partagé, d'un contexte social commun ou de caractéristiques distinctives de l'individu ou du groupe. Un acteur peut se définir par son appartenance socioculturelle, religieuse ou autre.

Ainsi, l'appartenance à l'école musulmane procure à l'élève une identité religieuse qui l'identifie comme individu et qui caractérise l'identité collective de son groupe d'appartenance. Ce sentiment d'appartenir au groupe musulman rend compte de l'articulation entre la dimension individuelle et la dimension collective du processus de construction de l'identité musulmane. En se déclarant musulman, le jeune réalise une image de soi qui correspond à son contexte comme membre de la communauté musulmane dans un contexte diasporique et qui prend en charge son individualité.

Onze élèves s'identifient d'abord comme membres de la communauté musulmane. Le groupe communautaire constitue donc le premier cercle d'appartenance. Faisant référence à une identité religieuse collective, la majorité des jeunes fait référence à la communauté musulmane comme principal groupe d'appartenance religieuse et socioculturelle. Les jeunes s'identifient spontanément à la communauté locale des musulmans. Durant les discussions et les entretiens, les jeunes affichent explicitement leur appartenance à communauté de l'Islam : « Je suis musulman » et s'identifient d'abord comme membre musulman à Montréal et au Canada. Conscients de leur situation minoritaire, plusieurs jeunes perçoivent cette appartenance comme une inscription active dans les activités de la communauté à travers la présence dans les mosquées du quartier et l'implication aux centres communautaires islamiques (scouts, camps...).

L'école musulmane représente la deuxième appartenance particulièrement importante en contexte diasporique. Les élèves, Imen, Ilyass, Zeineb et Rachid confirment que l'école est le principal milieu de vie musulman. L'école représente un lieu de pratique de rituels et de socialisation religieuse. En plus d'offrir l'encadrement religieux, elle leur permet de participer à diverses activités, bien que sportives et culturelles, mais à saveur islamique. Pour cette raison, ils trouvent difficile de passer vers une école publique où l'islam n'est pas une religion dominante et où les élèves de confession musulmane ne sont pas nombreux. Certes, Zeineb et Imen indiquent que la fréquentation d'une école religieuse a ses limites, notamment en termes de liberté individuelle, mais elles soutiennent que la proximité entre étudiants, et avec le corps professoral et administratif est un avantage important. Dans ce sens, l'école joue un rôle déterminant dans la construction de l'identité des jeunes en contexte de migration.

Pour Fatma et Yomna, la famille est une appartenance primordiale. Ces jeunes considèrent l'appartenance familiale comme élément essentiel dans la construction identitaire et le seul lien avec la culture d'origine. La famille est très importante, car elle contribue à la construction de l'identité musulmane, notamment par les habitudes de vie et les rituels quotidiens. En plus, la famille est le lieu où l'élève établit ses liens avec la culture et la religion d'origine. Autour de la table ou durant les fêtes traditionnelles, les jeunes se rappellent souvent leurs origines, leurs cultures et leurs valeurs islamiques.

Deux participants s'identifient principalement à travers leurs amis. Rami et Julie dont la présence à l'école est récente (depuis 2 ans), expriment leur appartenance par leurs affinités avec des amis qui partagent beaucoup d'éléments en commun, comme les intérêts, les loisirs, l'origine et les coutumes. Considérée comme le cercle d'appartenance le plus important, la communauté des amis indique que la construction de l'identité de ces participants tient fortement au réseau d'amis.

4.2.4. Positionnement entre deux cultures

Le respect des principes islamiques, au quotidien, dans le contexte québécois et occidental actuel pose aux jeunes participants un certain nombre de questions ou de difficultés très concrètes. Elles sont parfois simplement pratiques, les filles comme Manal, Emna, Samira et Yomna posent le problème de la mixité dans les piscines, Sami, Rachid et Iheb évoquent la tolérance de certains aliments non halal. Ces difficultés touchent parfois aussi à la définition de soi, de son « être musulman » dans un univers non musulman que ces jeunes construisent, ainsi qu'aux valeurs et au mode de pensée. Par ailleurs, les difficultés et résistances peuvent être personnelles, dues à l'histoire de chacun, à son environnement. *« Je sais parfaitement que dans l'Islam, je ne peux pas boire d'alcool, je ne peux pas sortir sans voile, je ne peux pas, je ne peux pas... Je le sais, mais ce n'est pas pour ça que je l'applique. Et il y a des personnes qui ont une totale connaissance de leur religion, mais il y a des difficultés sociales, familiales, personnelles... »*, s'insurge Bochra dans un entretien individuel. Iheb, quant à lui s'interroge : *« J'essaie de faire ce que je peux, c'est difficile, car je veux manger des hamburgers à Mc Donald, je veux aller me baigner avec des filles, je veux aller à des parties où il y a beaucoup de fun, mais je sais que c'est toujours haram et*

que Allah nous punira si on se permet des choses pareilles [...] je pense qu'il faut trouver des solutions pour qu'on puisse vivre ici sans problème ». Marwa avoue à divers moments : « Je ne dis pas que je fais tout en règle, non, mais être musulmane ici pas comme être musulmane au pays. Là-bas, tout le monde est musulman, quand on jeûne, tout le monde l'est, tout est halal, on se pose même pas la question si c'est halal ou pas, la question ne se pose même pas, mais ici, il faut toujours vérifier, s'assurer que ça contient pas de porc ou de l'alcool, pas haram quoi [...] parfois c'est pas aussi évident, car on a envie de plein de choses, surtout pendant les vacances [...], mais je pense que les gens à l'école exagèrent un peu, plusieurs oulémas autorisent la bouffe non halal, ils disent que la bouffe des chrétiens et des juifs est autorisée ». Toutefois, ces propos peuvent être nuancés. En effet, les aspirations et les interrogations personnelles des jeunes ne s'inscrivent pas en contradiction avec leur démarche de foi. Ces jeunes baignent dans un environnement où chacun cherche sa vérité et ce qui lui correspond le mieux, ce qui répond le plus adéquatement à ses questions, le lieu de son épanouissement. Zakia réclame dans une discussion de groupe : « On nous impose tellement de choses : pas de sortie en groupe avec les gars, pas cet habit-là, le piercing est haram, le maquillage est pour les grands ». Mais, elle ajoute ailleurs dans la même discussion : « ...alors que la religion, c'est plus simple que ça ». Le poids des contraintes religieuses, familiales et communautaires pèse énormément sur plusieurs participants dans un contexte non musulman.

Malgré l'attitude critique de certains participants à l'égard de la représentation de l'Islam de la majorité dominante, Julie, à l'école musulmane depuis seulement deux ans, apprécie la liberté que lui procure la société québécoise, mais ses parents sont là pour lui rappeler sa culture d'origine : « Être au Québec, c'est avoir plus de liberté, parce qu'ici, on est plus libre que dans mon pays. Je vis 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. Notre religion ne le permet pas. Donc, même si je vis ici, j'ai ma culture et je la vis comme si j'étais là-bas, mais différemment ». La plupart des participants insistent sur l'importance de conserver et de respecter les valeurs, les principes et les traditions culturelles et religieuses du pays natal ou de ceux de leurs parents. Mais, certains assument mal leur situation de l'entre-deux. Yomna par exemple reproche même aux

immigrants subissant une acculturation de vouloir se débarrasser de leur culture d'origine : « *La Tunisie, depuis que je suis arrivée ici, à l'âge de 3 ans, 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 et musulman, je m'excuse. Même si vous allez en Chine, vous restez arabe et musulman, ça se voit* ». 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 religieuses. Elle utilise des termes à connotation forte qui traduisent bien son malaise actuel : « *OK, moi je trouve qu'ils ont ramené beaucoup de populations ici ... 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. Ils veulent plus qu'on garde notre religion. Moi, déjà je te dis, avant d'entrer à ici (elle est à l'école musulmane depuis deux ans), j'avais presque tout perdu carrément! Je suis devenue plus Québécoise et je commençais à détester l'Islam, car tous essaient de montrer que cette religion est dangereuse, terroriste, bla-bla. À l'école, c'est un autre monde là. Mais, depuis que je suis ici, ça change beaucoup. C'est vrai c'est moins libre, mais avec mes amis, on nous rappelle qu'on est musulmane* ». Enfin, deux étudiantes traduisent clairement les limites à ne pas franchir religieusement en distinguant bien la vie du « dehors » et celle du « dedans ». Manal se rend tous les deux ans en vacances à son pays d'origine. Elle garde ainsi le contact avec sa famille élargie. S'installer avec les membres de sa famille nucléaire au Québec n'a pas trop changé à leurs habitudes. Fatma évoque les mêmes limites entre le « dedans » et le « dehors » : « *Le fait qu'on vit ici, ça change rien pour moi. Chez nous, à la maison, c'est typiquement algérien, on a encore les valeurs algériennes et tout, les traditions, la religion et tout, donc je vois pas vraiment de différence* ». Son amie Manal va dans le même sens : « *Je suis venue à l'âge d'un an, donc j'ai grandi ici parmi la culture québécoise, mais chez nous, on vit à cent pour cent libanais. On parle arabe, on mange libanais, le chawarma, le lahmbajine. Non, j'ai un mélange, c'est sûr* » .

Les jeunes éprouvent ainsi une alternance entre deux systèmes de valeurs différents et parfois radicalement opposés. Cette alternance produit un malaise identitaire pour plusieurs participants, car il leur est difficile de se détacher de leur culture d'origine. Ce détachement

est considéré comme une trahison des parents, de la communauté et de la religion. En même temps, il leur est inconcevable encore de vivre privés de liberté, d'avantages sociaux et de conditions favorables offertes par la société de résidence. Pourtant, deux participantes, Bochra et Julie, semblent plus résignées à accepter ou à refuser cette ambivalence. Ayant eu la grande partie de leur scolarité dans une école publique québécoise, elles ont souvent tendance à comparer les deux cultures scolaires et sociales. Si Julie évoque souvent l'acculturation qu'elle a subie et croit retrouver à l'école musulmane certaines valeurs parentales, Bochra se montre plus protestataire et n'arrête pas de critiquer la culture dominante à l'école musulmane : « *autoritaire* », « *absence de liberté* », « *manque de respect* », « *préjugé* ». Mais, les deux adoptent une stratégie fondée sur la valorisation de soi et de ce qui les différencie.

Pour terminer, être musulman signifie afficher et adopter certains marqueurs qui inscrivent l'individu dans une lignée respectant les principes islamiques. Dans le contexte occidental, ces marqueurs ne sont pas fixes et peuvent parfois heurter les tenants du discours dominant. Nous présentons dans la section suivante le processus de la construction de l'habitus religieux et celui de la construction identitaire chez les musulmans.

4.3. Discours de domination interne : habitus et identité

Pour analyser les données recueillies sur le terrain, il paraît essentiel de commencer par une présentation de certains concepts théologiques, selon les principaux écrits islamiques, afin de pouvoir comprendre les différentes réactions des participants et le discours de légitimation dominant à l'école. Pour cette raison, nous nous référons à d'anciens penseurs et écrits de la jurisprudence islamique comme An-Nawawi (1233/1990), Ibn khaldoun (1332) et Ibn Taymiyyah (1263) et autour desquels un consensus très large s'est établi entre les musulmans, ainsi qu'à une traduction officielle¹⁹ du Coran. Il est question dans cette section de présenter l'Islam comme dogme religieux. Ensuite, nous expliquons le processus de la construction de l'identité religieuse, dans le cadre d'une communauté musulmane élargie.

¹⁹La traduction est considérée officielle, car elle est autorisée par deux des instances islamiques les plus reconnues dans le monde : Université Al Azhar et le Centre du roi Fahd pour l'impression du Coran

4.3.1. Une religion naturalisée

Sourdel (2002) présente la religion musulmane comme un « état de la nature primordiale » ou une « disposition naturelle » (p. 39) qui fait que « tout homme à sa naissance porte, sceau imprimé par Dieu en son cœur, cette proclamation de foi de la prééternité » (Boursin-Lekov, 2007, p.3). Ainsi, selon la perspective musulmane, être musulman est une appartenance héritée, une filiation naturelle acquise à la naissance (Boursin-Lekov, 2007). Mais, cette prédisposition naturelle laisse rapidement place à l'éducation parentale qui se charge de l'affiliation religieuse de l'enfant. La famille lui donne ainsi une identité de croyant. L'appartenance identitaire musulmane se réalise en continuité avec celle des parents. Le rôle de la famille est de pérenniser cet « état de la nature primordiale » en accompagnant l'enfant dans la construction de sa foi. L'affiliation religieuse unit, ainsi, l'enfant à ses parents, puis à l'ensemble des musulmans. L'enfant devient donc musulman en comprenant les caractéristiques de son appartenance religieuse (Boursin-Lekov, 2007). Ces caractéristiques englobent le sentiment de foi, les valeurs, les pratiques religieuses, les comportements, les autres croyances qui forment le dogme, etc.; sans oublier les sélections et les représentations que les acteurs vont moduler en fonction de leur histoire personnelle, familiale, psychologique et culturelle.

Un croyant de confession musulmane est jugé « bon musulman » ou « mauvais musulman » selon son degré d'observance de la pratique (prières, jeûne, bons actes, lectures, etc.). Ces pratiques sont même inculquées par les parents qui veillent à ce que l'enfant intègre ces pratiques pour qu'elles deviennent quotidiennes. Leur assimilation forme la vie religieuse et fait partie des étapes de l'apprentissage pour former l'habitus, en termes bourdieusiens, qui garantit la reproduction et le maintien du groupe. Mais, l'observance des pratiques diffère selon le croyant, puisque chacun établit une hiérarchisation personnelle des obligations. Par conséquent, le fidèle est invité à gérer sa conception identitaire pour qu'elle soit reçue par les autres et que son comportement le soit aussi au-delà des diversités. C'est pourquoi certains chercheurs français parlent d'Islam au pluriel (Balta, 1995; Boursin-Lekov, 2007) puisque la réalité sociale met à jour une diversité culturelle tant dans l'appartenance que dans les représentations. Boursin-Lekov (2007) insiste sur l'appartenance du jeune musulman au groupe au début par déterminisme social et affiliation familiale, et à partir de l'adolescence,

par choix conscient et verbalisé. Ce qui lui permet de vivre sa pratique en termes de choix et non d'obligation : une manière d'être. L'affiliation exprimée en termes de choix est un moyen de signifier aux autres que le croyant est conscient des déterminismes sociaux. L'affiliation à la communauté de l'Islam n'est donc pas automatiquement acquise.

En milieu minoritaire, plusieurs recherches (Balta, 1995 et Delcambre, 2001) considèrent les membres des communautés musulmanes comme des regroupements d'individus autour d'une religion sans unité linguistique, ni culturelle. Babès (1999) démontre clairement que : « la communauté musulmane n'est pas un objet en tant que tel, c'est-à-dire une totalité concrète clairement circonscrite et identifiable. [...] elle est [...] une communauté de foi, et non un véritable groupement social » (p.6). Pour comprendre ce qui forme les communautés musulmanes, il faut se tourner vers la croyance et les pratiques qui y sont associées. Dans le contexte québécois par exemple, le regroupement des musulmans ne connote pas toujours une origine assurée par le lieu ou le sang dans la représentation des acteurs sociaux, mais par l'enracinement spirituel d'une foi commune. Le musulman est lié à chaque membre de sa communauté par sa foi, et en acceptant l'affiliation, il entre et participe à la constitution de la communauté (Boursin-Lekov, 2007). Ce rattachement à l'ensemble des musulmans prime l'appartenance culturelle et nationale. Roy (2000) et Amiraux (2000) vont également dans ce sens en précisant que la diversité des représentations de l'Islam, particulièrement dans le contexte européen ou nord-américain, oblige le croyant à se repositionner en fonction d'une appartenance universelle. La filiation vise à concrétiser l'égalité fraternelle proclamée par le Coran, livre saint des musulmans : « les croyants ne sont que des frères » (Coran, chapitre 49, verset 10) et par leur Prophète qui dit : « Vous savez que chaque musulman est le frère d'un autre musulman. Vous êtes tous égaux. Aucune personne n'est supérieure à une autre, excepté en piété et en bonne action » (rapporté par An-Nawawi²⁰, 1990). Les musulmans sont donc censés être des frères et sœurs et se nommer de la sorte. Le lien du sang n'est donc pas le fait d'une origine culturelle commune, d'appartenance à un même peuple, mais d'une filiation relevant de la dynamique de la création divine. Les croyants doivent devenir des frères et sœur et la communauté leur

²⁰Voir Keshrid (1990)

servirait de référent principal (Boursin-Lekov, 2007). Il serait donc intéressant de comprendre comment cette fraternité s'actualise dans la vie quotidienne en terre non musulmane.

4.3.2. La construction de l'identité musulmane

La littérature dans ce sujet n'est pas abondante, la question de la construction identitaire et de l'appartenance ne semblait pas une préoccupation des chercheurs musulmans qui, pour la majorité, considéraient que l'affiliation des musulmans à l'Islam est évidente. Les travaux consultés proposent la construction de l'identité musulmane comme un processus qui s'acquiert et se construit à travers trois étapes : la prédisposition à la naissance, la prise de conscience et la prise de décision.

Comme expliqué précédemment, le discours interne sur la construction de l'identité musulmane préconise que l'identité musulmane est d'abord, une identité d'un croyant dont l'appartenance est héritée, naturellement acquise à la naissance. Ce discours laisse percevoir deux conceptions, les parents transmettent un héritage, mais l'enfant reçoit aussi une hérédité. Ainsi, tout enfant possède en lui, à sa naissance, la foi en Dieu; cette hérédité apparaît comme un état naturel, biologiquement donné. Cette notion théologique se nomme en arabe *fitra*. Mais, avoir en soi la *fitra* ne suffit pas, car rapidement « l'état de la nature primordiale » laisse place à la socialisation primaire de la famille qui dans un premier temps, donne à l'individu une identité de croyant (section 4.1.1.). L'enfant sait par ses parents qu'il est musulman, mais n'en connaît pas forcément les spécificités qui le différencient des autres monothéistes. L'appartenance n'est pas forcément explicite pour l'enfant et il n'a pas encore le sentiment d'appartenir à une communauté spécifique. Le rôle de la famille est d'accompagner l'enfant dans le développement et l'épanouissement de sa foi.

Durant la deuxième étape, la construction de l'identité musulmane s'effectue dans le rapport à l'autre. La confrontation à l'existence d'une altérité religieuse révèle au croyant qu'il se définit au-delà de lui-même, en fonction de ce qu'il n'est pas et de ce qui va le différencier de l'autre. Ainsi, cette affiliation unit le croyant à ses parents, puis à l'ensemble des musulmans. Le fidèle prend conscience de son islamité et commence à comprendre les caractéristiques de son appartenance religieuse : le sentiment et la vie de foi, les valeurs, la

morale, les pratiques religieuses, les comportements et les autres croyances qui forment le dogme. Ajoutant les sélections et les représentations que chaque musulman va moduler en fonction de son histoire personnelle, familiale, psychologique et culturelle, le fidèle fait un passage d'une appartenance acceptée et intégrée vers une appartenance construite et revendiquée. Mais, les musulmans distinguent dans leurs discours quotidiens, le « bon musulman » du « mauvais musulman ». La différenciation réside dans le degré d'observance de la pratique des rituels et dans le questionnement comme processus d'auto-évaluation continue de l'observance des rituels. Un « bon » musulman doit toujours mettre en doute la sincérité et la conformité de ses pratiques religieuses et de ses intentions dans leur accomplissement, car si l'observance des pratiques diffère selon les individus, chacun doit s'assurer que son identité musulmane puisse être perçue comme recevable par la communauté musulmane et que le comportement le soit aussi au-delà des diversités tant dans l'appartenance que dans les représentations. La conception de l'être musulman dépasse ainsi, selon Balta (1995, p.18) son cadre individuel pour se fondre dans une communauté musulmane élargie et solidaire en dépit de l'origine et de la couleur de ses membres.

La dernière étape de ce parcours identitaire s'exprime en termes de choix, faute de quoi le musulman serait attaché à la communauté musulmane universelle uniquement par filiation familiale. L'appartenance à la communauté élargie est un choix qui doit être conscient et verbalisé et qui s'effectue à un moment précis de la vie et du parcours de foi du fidèle. Le fidèle éprouve ainsi son appartenance à l'Islam comme conviction et comme foi ressentie qui lui permet de vivre sa pratique comme une manière d'être. Pour qu'il soit perçu comme musulman/croyant, il doit donc savoir exprimer son expérience de la foi, être capable de la justifier comme lui étant propre et témoigner qu'elle est vécue comme un sentiment sincère, en tant que musulman.

Pour terminer, le processus de construction de l'identité musulmane s'effectue en trois étapes : la prédisposition naturelle à croire en un Dieu unique et universel, la prise de conscience d'une appartenance distinctive et d'une islamité contraignante et le choix conscient de l'affiliation à une communauté plus large et plus solidaire par ses rites et ses pratiques.

La perspective musulmane de l'identité est purement essentialiste et chronologique. Les trois étapes se succèdent et l'identité se construit ainsi. Dans le cadre de notre recherche, la plupart des participants (15 sur 19) reconnaissent cet « état de la nature primordiale », sans toutefois l'exprimer explicitement par le mot « *fitra* » ou la justifier par un verset coranique, ni par un propos prophétique. D'après eux, l'affiliation à l'Islam est naturelle et la croyance en Dieu est innée.

4.4. Conclusion

Aux termes de cette analyse, les discussions avec les participants souvent très délicates et suscitant d'importantes controverses démontrent que les conceptions et les pratiques sont liées à leur vécu personnel et social, les rendant toutes partiellement relatives. Si l'impact de la religion est considérable et les jeunes construisent leur identité musulmane en fonction des modèles transmis par les parents et par les enseignants, les participants tiennent en général un discours assez critique à l'égard de la stigmatisation interne tenue au sein de l'école : ce que les adultes transmettent n'est pas nécessairement religieux et l'identité n'est pas uniquement religieuse. En effet, le discours utopique de l'école sur la fraternité des musulmans et leur égalité en Islam est concrètement remis en doute à travers la ségrégation orale et physique entre les participants et le présumé choix religieux et identitaire devient un déterminisme social construit à partir d'un dogme religieux.

Plusieurs facteurs se concordent pour la construction de cette identité, qui dépasse de loin la conception essentialiste des tenants du discours musulman. Sur le plan temporel, certes, tous les participants développent un rapport assez particulier avec la divinité, exprimant leur volonté d'adhérer à son message et de vivre en conformité avec ses prescrits. Cette adhésion se traduit pour Amel, Khamel, Imran, Rachid, Iheb et Zakia par une soumission confiante aux obligations divines et à ses représentants (famille et école). Mais, pour la majorité, elle prend la forme d'une distanciation et d'une remise en question de l'héritage transporté du pays et de sa pertinence dans un environnement non musulman. Les participantes (10 filles) adoptent majoritairement cette tendance. À l'image de son voile, la fille musulmane en Occident, perçue comme soumise et vulnérable, dénonce la politisation de son statut par la majorité occidentale et par sa communauté d'appartenance religieuse, qui

l'aborde souvent comme une source de péché. Après tout, à l'école, ce sont les filles à qui on interdit de parler aux garçons. Ces derniers ne reçoivent pas le même message. Sur le plan synchronique, l'identité de la majorité des jeunes (à l'exception d'Amel et Kamel) se construit dans les relations et se développe entre un modèle conformiste et une portée religieuse/culturelle relative. En insistant sur l'Islam comme un cheminement religieux, personnel et intérieur, ces jeunes établissent une distinction primordiale entre le culturel et le spirituel. Si les identités semblent souvent étroitement liées à l'expérience individuelle, l'ancrage dans un contexte multiculturel présente l'identité musulmane et les discours qui la structurent comme une construction plutôt que comme une vérité, contrairement au discours essentialiste que la communauté musulmane tente d'inculquer à ses jeunes.

CHAPITRE V

L'IDENTITÉ MUSULMANE ET LA CONCEPTION DE L'ISLAM

Sur l'évolution de l'expérience religieuse dans le christianisme et la théorie sur les idéologies, Dumont (1974) considère l'école comme un « champ de pratiques idéologiques », car elle propose une orientation à la collectivité qui repose sur une définition de la situation sociale, politique et économique de la collectivité et sur des conceptions du monde présentées comme des vérités (p 85-87). La conception du système d'éducation, entendu comme l'ensemble des moyens que se donne une communauté pour se maintenir en insérant les nouvelles générations dans l'ordre social qui la compose, se comprend alors en fonction d'un certain idéal plus vaste, présenté comme une orientation valable universellement. Le questionnement porte ainsi sur l'idéal philosophique ou sociétal à reconstituer. Dans ce chapitre, nous analysons, d'abord, les identités qui découlent des trajectoires sociale et biographique des participants. Ensuite, nous nous attardons sur les conceptions religieuses que produisent les jeunes dans le processus de leur socialisation, pour enfin, les comparer à l'idéal que les acteurs de la communauté musulmane voulaient inculquer à leurs enfants.

5.1. Les identités musulmanes

Les marqueurs identitaires présentés au chapitre précédent entraînent en général trois réactions identitaires en fonction des parcours personnels et relationnels de chaque participant. Il s'agit d'abord de la représentation d'une identité légitimante, enfermée dans un héritage culturel ou religieux étroitement lié à un parcours biographique particulier. La deuxième est la représentation d'une identité résistante, mais interdépendante qui se construit à partir de son héritage et de son interaction avec les autres. La dernière est la représentation

d'une identité projet qui cherche à créer un autre espace pour vivre. Prête à faire des concessions mesurées, elle se démarque des tentatives d'enfermement et d'assimilation.

5.1.1. L'identité légitimante

Pour les participants Amel et Kamel, l'identité paraît une donnée quasi immuable qui se décline au niveau d'un groupe. Elle trouve son fondement dans la religion et dans l'histoire d'une façon permanente. Deux facteurs peuvent expliquer cette tendance.

5.1.1.1. Facteur ethnoculturel

Kamel, d'origine palestinienne, tient une position forte, mais marginale par rapport au groupe, défendant une identité nationaliste ethnique (arabe) sur le même mode que celle des nationalistes québécois. Kamel s'affiche toujours par son pays d'origine, qu'il n'a jamais visité (le mot Palestine/Palestinien repris 14 fois dans son entretien et 8 fois dans les discussions de groupe) et par sa culture arabe. Selon la pensée communautariste arabe, le territoire d'origine apparaît comme la donnée fondamentale, à laquelle sont liées la culture, la religion et l'identité; or cette perspective d'une identité découlant naturellement d'une origine géographique est anti musulmane et fut réfutée par l'ensemble des participants d'origine arabe. Samir comprend l'attitude de Kamel et lui est sympathisant dans sa cause, mais il dénonce la valorisation de l'arabité dans les propos de son ami : « *Je suis arabe, mais je suis canadien* ». Quand à Fatima, elle explique : « *En Islam, arabe ou autre, en Palestine ou au Canada, le musulman est toujours musulman. C'est le prophète qui l'a dit* ». Ces participants contestent ainsi l'existence d'une culture arabe unique et revendiquent leur identité musulmane et canadienne.

Ce type de positionnement de la part de Kamel reflète une identité frustrée. En effet, la façon de penser de ce participant d'origine palestinienne est davantage la conséquence d'une expérience parentale douloureuse. Les parents, militants d'ancienne date pour l'indépendance de la Palestine ont été évincés de leur pays d'origine et vivent souvent ce drame avec leurs enfants, ainsi que les atrocités de la guerre israélo-palestinienne à travers la télévision et les histoires familiales, avec un sentiment de rage et de culpabilité à l'égard de l'occident pro israélien. Le repli devient donc le moyen de préserver une identité menacée par

l'Occident qui n'est pas vu comme partenaire.

5.1.1.2. Facteur religieux

Une jeune participante (Amel) développe cette idée qui, certes, semble assez communément partagée : « *Aujourd'hui, il faut prendre en compte que, sur ce continent-là, il y a des musulmans qui sont nés, qui vivent ici et qui appartiennent à ce pays-là. Pourquoi ce serait aux musulmans de s'adapter* ». Ces propos reflètent une tendance identitaire cernée, fondée sur d'autres motifs que ceux des communautaristes arabes. Amel affirme avec force une identité religieuse exclusive. « *Moi, je suis musulmane et personne ne peut me changer ou m'obliger à changer ma religion* ». Elle ajoute : « *Quand je suis à l'extérieur, les gens me regardent comme bizarre, car je porte le hijab. Eux, quand ils boivent ou quand ils sortent presque nus, pour eux, c'est pas un problème* ». Amel est une jeune fille retirée et souvent agressive avec ses camarades. Considérée « *la plus méchante* » par plusieurs participants, son attitude négative et critique à l'égard des comportements des autres jeunes lui attire les foudres. Au départ, elle a refusé de participer à la recherche sans aucune explication, mais se trouvant seule et apparemment attirée par la réputation que nous avons pu construire auprès des jeunes filles, elle nous a avoué qu'elle voulait intégrer le groupe des participants à la recherche, mais elle a exigé de faire uniquement partie des groupes de discussion et des entretiens. Amel rapporte qu'elle a porté le hijab dès sa petite enfance. Ses camarades de classe se plaignent souvent que ses interventions renvoient toujours au concept de l'illicite en Islam, « *haram* » en arabe. Bochra, par exemple, raconte : « *Elle ne fait que dire haram. Si tes cheveux apparaissent sous le hijab, c'est haram pour elle, si on parle aux gars c'est haram, si on veut organiser un party d'anniversaire, c'est haram* ». Plusieurs participants n'acceptent pas de telles attitudes qui représentent pour Sami « *de l'extrémisme* ».

Cette tendance de construire une identité enfermée découle généralement de l'interprétation fondamentaliste de préceptes religieux et traduit ce que Castells (1999) appelle l'identité légitimante. Cette identité fonctionne comme un refuge et lieu de solidarité protégeant d'un monde extérieur hostile. Dans cette conception, le recours à l'Islam fonde une identité qui s'affirme comme spécifique, différente et inconciliable avec l'esprit de la société occidentale dans laquelle elle se construit, considérée comme mécréante. Poussée à

son paroxysme, cette position peut mener à une opposition, voire à un affrontement, par rapport à la société environnante.

5.1.2. L'identité résistante

La deuxième tendance identitaire semble être aux antipodes de la précédente. L'identité est avant tout un sentiment d'appartenir à une collectivité qui aurait quelque chose en commun, certes, mais sans qu'elle soit accentuée. Huit participants s'affichent comme musulmans, mais ils se détachent de certaines pratiques jugées excessives. En même temps, ils se réclament membres d'une communauté plus large, mais ils dénoncent la stigmatisation et l'assimilation. Iheb s'identifie comme tel, et il insiste sur ses relations avec ses amis du quartier, qui ne sont pas musulmans : *« J'ai des amis de Cuba, de Haïti et surtout des Québécois (...) J'ai appris beaucoup de choses d'eux, mais, eux, ils ont appris des choses sur moi, ma religion et ma culture »*. Manal exprime son attachement à ses relations avec les autres qui sont *« la meilleure chose dans la vie »*, car *« les amies lui permettent de connaître beaucoup de choses et de leur raconter ses secrets »*. Certes, elle préfère davantage être en contact avec des filles musulmanes, puisqu'elle *« partage avec eux des choses pareilles »*, comme *« les trucs du pays, les fêtes, le hijab »*, mais Manal avoue également qu'elle a beaucoup d'amies québécoises qu'*« elles aiment beaucoup et apprécient leur tolérance »*. Quant à Fatima, elle refuse que certains musulmans ne s'entretiennent qu'entre eux. Elle justifie son point de vue : *« On ne vit pas dans un pays musulman, on est ici, au Québec et on passera notre vie ici, alors il faut pas rester isolé »*. Dans cette vision contingente de l'identité, les relations aux autres et au contexte passent surtout par des arrangements pratiques à la bibliothèque, au parc ou durant les sorties de groupes. Imran avoue qu'il fait souvent des ententes avec ses camarades du quartier pour que leurs différends ne déstabilisent pas leurs jeux de groupe :

Quand on se rencontre au parc, après l'école ou le weekend, mes amis essaient de ne pas parler de sujets qui sont interdits pour nous (...), comme la drogue ou le sexe (...) et quand on se partage la nourriture, ils m'avertissent s'il y a des choses faites avec l'alcool ou le cochon. Ils savent que c'est haram pour nous (...). Moi également je fais la même chose, je leur dis toujours c'est fait avec quoi.

Marwa se voit plus à l'aise dans un groupe d'amis hétérogène, de culture différente et de

religion différente. À une question sur les sujets abordés entre amis, en dehors de l'école, elle dit : « *Nous parlons parfois de ce qui est québécois et de ce qui n'est pas. Je trouve pas normal que seuls les Québécois d'origine déterminent les critères pour pouvoir appartenir à eux* ». Cette position traduit une prise de conscience des rapports de pouvoir au sein de la société québécoise. Zaki et Samira affirment que la présence des musulmans à Montréal pourrait engendrer la création d'une nouvelle société enrichie par leur apport : « *C'est un enrichissement, parce qu'il y a des valeurs communes, disait Samira, comme la justice, la paix, la tolérance, le partage* ». Toutefois, Iheb avec une attitude craintive évoque le risque de perdre la religion comme élément fondamental de l'identité musulmane. Appuyé par d'autres élèves dans une discussion sur la perception de la culture québécoise, il met l'accent sur le cas d'un ancien ami qui a quitté l'école musulmane en 2e année : « *il a arrêté de prier, il sort avec des filles québécoises (...) il se comporte comme les Québécois et quand il nous croise, il veut pas nous saluer* ». Quant à Imran, il considère la ressemblance aux « autres » comme une « hantise ». Pour lui, « *quelqu'un qui n'est pas fier de ce qu'il est n'est pas un homme* ».

Les porteurs de cette identité sont en résistance continue. Refusant toute forme de stigmatisation par le groupe dominant à l'école et dans la société en général, les jeunes défendent tous leur islamité, mais ils résistent contre toute tendance d'enferment au nom de la religion. En même temps, ils résistent contre les tentatives d'assimilation au nom de l'intégration et de l'ouverture. Cette façon de voir ne débouche pas sur une théorie du vivre ensemble à part entière. Les participants proposent avant tout une analyse des difficultés suscitées par le vivre ensemble tel qu'il se passe dans leur contexte et cherchent éventuellement à l'améliorer. Relativisant la portée ou la pertinence de la culture, ils aspirent à une place dans la société. Mais, ils refusent le système occidental comme seul modèle auquel les populations devraient se conformer.

5.1.2.2. L'identité projet

Cette tendance de l'identité, partagée par neuf participants, ne contredit pas l'existence de l'héritage des habitudes musulmanes et culturelles de la génération précédente. Au contraire, cet héritage commun permet de parler du fait d'être québécois, canadien,

marocain ou musulman sans pour autant que les éléments de cet héritage soient ou puissent être énoncés clairement et exhaustivement. Dans une discussion à deux sur le rapport des jeunes avec leurs voisins non musulmans, Zakia dit : « *Je suis musulmane, mais j'ai pas besoin de dire ça à tout le monde, je le dis si je vois que c'est nécessaire pour que les autres respectent mes choix* ». L'identité n'est pas vue comme une donnée fixe, mais une donnée fluctuante, avant tout personnelle. Dans un autre contexte, Bochra se réclame le droit de choisir sans toutefois renoncer à son héritage : « *Maintenant je porte le hijab, peut être après quelque temps je l'enlèverai (...) et je reste toujours musulmane* ». Cette identité peut puiser dans différents héritages et être, de ce fait, une identité hybride. Les jeunes refusent d'être souvent catégorisés exclusivement « musulmans », « Marocains » ou « Turcs ». Ils revendiquent leur identité mixte. Comme le dit une intervenante, sans pouvoir identifier son nom, dans l'une des vives discussions : « *On ne choisit pas d'être Marocain ou Québécois. On devient une personne* ». Dans le même sens, Imen dit : « *à côté de la culture de la maison, vous avez encore une autre culture, et c'est ce qui fait que vous êtes en fait un mélange des deux* ». Ainsi, pour plusieurs participants, le métissage des identités permet aux individus et aux groupes de partager des références et des valeurs. Rachid dit par exemple : « *Quand je joue au parc avec mes amis (...) Québécois, Haïtiens et Africains, on parle de la même chose (...) hockey, films, rap* ». Pour Bochra : « *Ça me dérange pas de parler de tout, même ce qui est haram pour nous, mais je veux pas qu'ils disent de mal de l'Islam ou de mon pays* ». Lorsque, dans cette hybridité, quelques participants souhaitent défendre plus particulièrement certaines valeurs acquises dans la famille ou à l'école, c'est une identité en négociation qui a pour point de départ la conscience d'une identité musulmane forte à préserver. Ainsi, quatre filles du groupe participant sont intransigeantes quant au port du hijab, 6 participants ne sont pas prêts à renoncer à leur droit de faire leurs prières quotidiennes, de manger halal, de fréquenter les lieux de culte (les mosquées) et de se conformer aux préceptes de l'Islam les plus communs. Mais, des participants comme Rami, Rihab et Julie sont conscients que des négociations et des cessions sont nécessaires, s'ils étaient dans une école publique ou, au futur, quand ils seront au travail. Les partisans de cette position sont conscients que cette identité doit se vivre dans un contexte différent, cohabiter avec d'autres et donc se redéfinir sans se perdre. Mais cette redéfinition se fait souvent dans une négociation, en veillant à la sauvegarde des bases du vivre ensemble. Dans le cas de ces

jeunes, le leitmotiv interculturel est une facette pour la protection de leur identité religieuse. Le multiculturalisme canadien leur fournit l'espace nécessaire pour vivre leur foi pleinement dans un espace qui n'est traditionnellement pas musulman. « *Ici au Canada, chacun est libre de faire ce qu'il veut* », dit Rihab avec beaucoup de certitude. Selon Yomna, « *Tous les gens qui viennent de plusieurs pays et plusieurs cultures vivent ensemble et ont le droit, chacun de pratiquer sa religion* ». Les participants évoquent, par exemple, la possibilité d'aller à la piscine avec le hijab, que leurs mères peuvent exiger un met halal à l'hôpital, que leurs pères demandent des congés pour les fêtes musulmanes. Pour eux, le multiculturalisme constitue une protection contre toute demande qui leur serait faite de renoncer à certains aspects de leur foi et la condition par laquelle ils peuvent vivre complètement leur citoyenneté canadienne et leur religion musulmane. Yomna, Sami et Bochra acceptent même la perspective d'une perte progressive des aspects culturels liés à leur pays d'origine, mais refusent de faire entrer certains éléments de leur identité religieuse dans cette négociation progressive. Rihab affirme : « *Le Maroc n'influence pas beaucoup mon identité, mais quand je veux prendre une décision ou choisir quelque chose, c'est ma religion qui est le plus important, ce qui importe, c'est ma foi* ». Rihab poursuit en expliquant : « *Quand je veux acheter des vêtements ou je cherche quelque chose à manger, je vois pas s'il est marocain ou non, mais s'il est musulman ou non, style repas halal.* »

Ce discours de négociation identitaire est souvent reproduit par les participants, qui souhaitent voir leur identité musulmane reconnue dans l'espace où ils vivent. Ces participants aspirent à vivre autrement. À partir de leur identité religieuse, ils visent une transformation de la société environnante en vue d'instaurer de nouvelles relations. Pour cette raison, les porteurs de cette identité sont plus engagés et plus impliqués religieusement et politiquement par rapport aux autres membres du groupe. Cette identité sera, pour eux, le fruit d'une adaptation et donc l'objet d'un développement continu. Elle est ainsi dynamique et vue comme le fruit de l'interaction entre personnes d'origine et d'habitudes diverses. Dans ce processus de construction identitaire, les jeunes participants semblent presque tous désirer un véritable vivre ensemble où chacun a sa place et est pleinement reconnu.

Pour terminer, par rapport à une identité légitimante imposée par un discours dominant interne, les participants réagissent selon deux tendances identitaires qui ne sont pas

assez distinctes pour dire clairement que tel participant construit une identité résistante et l'autre construit une identité projet. Chaque tendance reflète en fait une identité à un espace – temps bien particulier. Une participante peut, par exemple, se montrer résistante quant au port du voile à l'école, mais projet à l'égard de la mixité et vice-versa. Mais, aux fins d'analyse, nous avons essayé d'identifier les participants les plus proches d'une telle tendance ou d'une autre pendant notre séjour à l'école. Loin de toutes catégorisations, les tendances identitaires reflètent en réalité l'aspect fluctuant et inachevé de la construction.

5.2. Les conceptions de l'Islam

Si les jeunes participants ont une relation privilégiée avec l'Islam, au moins par le milieu familial et scolaire, certains trouvent l'expérience de l'ordre du « sacré », à forte charge émotionnelle et préfèrent parfois « s'éclater » dans les grands centres sportifs ou naturels. Ces expériences partagées avec leur classe d'âge et leurs condisciples sont, pour certains, plus populaires que la fréquentation de la mosquée ou l'étude de l'arabe coranique. En simplifiant considérablement, nous présentons dans cette section la conception que construisent les jeunes de leur religion, à partir des marqueurs qu'ils développent et de la religiosité qu'ils expriment. Par rapport à la proposition de Samadi (2003) qui identifie trois formes distinctes de l'islamité de jeunes musulmans français issus de l'immigration, nous analysons les conceptions de nos jeunes participants de leur Islam et de leur islamité. Ainsi, nous présentons d'abord la conception d'un Islam familial reçu autour duquel se greffent deux autres manières de vivre cette religion : un Islam recomposé par des jeunes qui cherchent à donner du sens à leur vie et un Islam universel. Entre ces deux conceptions de la religion, les jeunes s'assurent d'une transmission religieuse dynamique et active.

5.2.1. L'Islam familial hérité

Les récits de vie recueillis parmi les jeunes participants montrent que la culture parentale et scolaire continue à façonner les modes de représentation de soi dans un environnement social perçu comme hostile. Face à la pratique de l'arabe dialectal de plus en plus fragilisé et des valeurs culturelles orientales menacées, les parents tentent de préserver leur capital religieux. Toutefois, la valorisation de la religion permet, pour certains, de préserver d'autres biens de

l'histoire familiale qui a porté le projet d'immigration : les conflits, les valeurs culturelles, etc. À titre d'exemple, Amel raconte : « *j'avais 6 ans quand mes parents ont fui l'Algérie* ». Elle se rappelle encore : « *Mes parents étaient des gens bien connus dans la ville. On reçoit toujours des invités et on a toujours des réunions dans notre maison* ». Elle ajoute avec regret que : « *s'il y avait pas le coup d'État en Algérie, mon père aurait pu être un ministre ou un directeur, car nous avons gagné dans les élections* ». Elle évoque la période de séquestration des islamistes durant les années 90 en Algérie : « *nous avons passé des mois cachés dans un village loin de la ville pour que les militaires ne nous rattrapent pas, car ils ont pris tous les gens islamiques* (référence au parti islamiste) ». Elle reprend ainsi l'histoire parentale pour dénoncer les autorités en place et pour relater l'expérience religieuse politisée de ses parents.

L'expérience religieuse de Khamel est liée à l'histoire de guerre en Palestine. Sa religiosité est intimement liée à la terre natale de ses parents, il évoque souvent leurs biens confisqués par les Israéliens et, durant ses activités religieuses, les références au pays d'origine sont remarquablement distinctives : drapeau palestinien, habits traditionnels et folklore populaire. C'est par la religion que se fait encore l'essentiel de la transmission culturelle et des valeurs sociales et morales. Construite autour d'une reproduction quasi fidèle de la religion parentale, la religiosité de certains participants comme Amel, Khamel et Zakia est une filiation. Ils reçoivent un Islam populaire qui est mêlé aux traditions du pays d'origine. Dans cet Islam familial, les fêtes religieuses sont des moments forts : la fête de sacrifice (*Idha*) représente plus une festivité culinaire autour d'un agneau rôti ou grillé où les gens mangent jusqu'à l'étouffement (considéré anti Islam) qu'une activité spirituelle durant laquelle les fidèles confirment leur dévouement à Dieu; la célébration de la naissance du prophète est une cérémonie de dégustation de pâtisserie; le mois du jeûne (*syam*), le ramadan, se connaît plus par sa fièvre d'achat et de magasinage et par ses soirées festives. La religion est transmise ainsi comme un ensemble de limites et d'interdiction, de licite et d'illicite. Ces propos sont souvent repris par les participants : « *Il est interdit de sortir le soir* », « *il est haram de voir ce film* », « *il ne faut pas écouter cette chanson* », « *cet habit n'est pas permis* ». La formation religieuse devient une barrière à construire entre le pur et l'impur.

Cependant, pour Amel et Khamel, cet héritage religieux peut produire une attitude extrême pour devenir une forme de défense et de protection et une forme de refus pour

exprimer son rôle de compensation et de remède aux frustrations. Le refuge dans l'Islam est le résultat d'un mal-être et d'un mal-vivre dans la société. Les deux participants affichent leur qualité de musulman avec une teinte culturelle assez marquée : Palestinien/musulman, mais également, une négation culturelle assez marquée : musulman/non-Algérien. Face à la culture majoritaire, ces jeunes revendiquent leur appartenance à leurs cultures d'origine et à leur religion héritée d'une façon ostentatoire. L'adoption de cet Islam familial permettrait d'échapper à la marginalité en donnant à ces deux participants une identité forte, des repères et des normes historique et culturelle.

5.2.2. L'Islam reconstruit

Produit d'une démarche personnalisée de la religion, l'Islam est, dans ce cas, travaillé par l'expérience familiale et scolaire de la majorité des jeunes participants et par le contexte diasporique, à savoir la culture occidentale. Les participants insistent sur une spiritualité qui se démarque des modes occidentales et qui s'oppose à l'image d'un Islam de pure obéissance, transmis par la tradition, et d'interdits qui deviennent de plus en plus décontextualisés.

Les jeunes questionnent et critiquent. Rihab n'hésite pas à accuser une surveillante quand elle lui a interdit de regarder son magazine préféré avec ses amies : « *Elle a dit c'est haram. Elle ment* ». Julie réplique, dans un autre contexte, sur d'autres surveillantes qui cherchent toujours à séparer les filles des garçons quand ils s'entretiennent ensemble devant la salle de classe ou dans les couloirs de l'école : « *Je sais qu'elles mentent. L'autre jour, l'imam de la mosquée a dit que c'est pas haram si les filles et les garçons jouent ou étudient ensemble* ». Sur un autre sujet, Bochra s'interroge : « *Pourquoi j'ai pas le droit d'avoir un piercing. Est-ce interdit en Islam?* », alors que Samira accuse tous les adultes : « *Comme s'ils vivent encore dans le bled, ici c'est différent, ils veulent qu'on vive comme eux* ». Ils utilisent souvent les expressions « *archaïques* » et « *un truc de vieux* » pour qualifier certaines exigences religieuses. Les jeunes ne se satisfont pas des certitudes de l'Islam des parents et de l'école et dans ce processus de reconstruction, ils se réapproprient certaines pratiques islamiques pour pouvoir concilier culture parentale et culture occidentale.

L'Islam reconstruit des jeunes est donc l'expression d'une foi teintée d'une expérience

personnelle. Par exemple, le jeûne du ramadan pour Rami, Emna et Marwa reprend son sens spirituel avec la multiplication des séances de prières et d'invocation spirituelle et l'implication dans des activités bénévoles dans les centres islamiques de leurs régions. Ainsi, ces participants dénoncent le ramadan comme une simple exécution conforme à la tradition ou un parcours commercial sans fin. Le hijab devient, pour Samira, Imen et Fatma, une marque de modernité avec un design et une touche occidentalisés. La musique devient, selon Bochra, Yomna et Imran, une forme d'affirmation d'une identité engagée et militante, et non pas un vice satanique. Cependant, il semble que cette libre réappropriation de l'Islam est surtout le fait de jeunes participantes (10 filles sur 13 participants). Les jeunes filles s'appuient sur la religion pour résister aux pressions des parents, pour sortir, étudier et se faire respecter par les garçons. Manal, Fatma et Samira disent qu'elles ratent rarement une rencontre ou une activité aux mosquées qui leurs sont proche, car « *c'est une occasion pour sortir et rencontrer les filles* », dit Fatma. L'islamité s'accomplit, donc, dans une dynamique de changement et d'innovations malgré la fidélité proclamée aux valeurs de sources, aux fondements de l'Islam. L'adoption d'une tenue islamique exprime parfois le choix islamique de jeunes filles pieuses et soumises à Allah. De même, un simple foulard ou encore une écharpe peuvent symboliser l'affirmation de soi et le dévouement religieux.

5.2.3. L'Islam universel

Dans une situation de migration, les dimensions psychologique et sociologique convoquent le besoin et la nécessité d'une intégrité et d'une continuité, parfois menacée. Pendant une discussion sur la solidarité au sein de la communauté musulmane, Zaki réclame : « *Il est important qu'on soit tous unis, ensemble car on est toujours considéré étrangers, alors que nous, non, on est tous des Canadiens* ». Kamel ajoute : « *Heureusement qu'on est tous musulmans [à l'école], il n'y a pas de différence entre nous* ». Pour cette raison, mais dans une autre discussion sur le même sujet, Marwa, d'origine sud-asiatique, s'interroge : « *Plusieurs [à l'école] me disent : tu viens d'où? Mais c'est quoi cette question débile? On est tous musulmans. Est-ce nécessaire de savoir si je suis arabe ou non?* ».

Les jeunes paraissent conscients que leurs pratiques religieuses sont partagées par de nombreux musulmans du monde. Ils partagent une solidarité spirituelle (prières et sermon) et physique (jeûne et fêtes) qui les lie symboliquement aux croyants par-delà les frontières géographiques. Être Algérien, Marocain ou Irakien pour les jeunes est une origine culturelle. Au cours d'une discussion de garçons, deux commentaires paraissent assez significatifs dans ce sens, un participant déclare : « *Pour moi, c'est quand on se met à table je me rappelle que je suis tunisien ou quand on rentre au pays* », un autre poursuit : « *Je suis Marocain, parce que mes parents sont nés et se sont grandis là-bas, mais moi non* ». Dans les différentes discussions avec les participants, plusieurs confirment que leur appartenance dépasse la dimension locale et parentale. Certains propos, parfois non reconnus à cause de l'amalgame des voies, le démontrent :

- Samira : « *Je suis musulmane avant tout et je me sens canadienne en même temps* »
- Yomna : « *Non je m'identifie comme Canadienne musulmane* »
- Iheb : « *J'ai pas de problèmes de vivre ailleurs, mais je serai toujours musulman canadien* »
- Non identifié : « *Pour moi, c'est quand on va à un mariage, je ressens mes origines, à part ça je vois que je suis musulmane et Canadienne* »
- Non identifié : « *Je ne sais pas, je suis canadienne c'est sûr et je veux travailler au Canada, mais s'il y a quelques choses contre l'Islam ou les musulmans, partout, j'aime pas ça (...) Je pense que je vais changer de travail ou de pays* ».

Cependant, les jeunes ne nient pas leur « canadiennité » et croient que l'appartenance au Canada leur a ouvert la porte à un Islam universel. En effet, en se pensant « Canadiens musulmans », les appartenances culturelles des jeunes d'origines diverses ne s'opposent plus à ce qui symbolise l'attachement et la fidélité aux valeurs familiales ou à l'intériorisation de nouvelles valeurs culturelles au travers d'une unique appartenance géographique.

Dans ce processus de construction, l'appartenance à la communauté de l'Islam élargie représente un espace qui regroupe le sujet, ses groupes d'appartenance et le groupe dans lequel il vit. L'appartenance géographique et ethnique n'est plus essentielle à la construction identitaire. C'est ainsi que l'émergence de représentations d'une appartenance non ethnique

et transnationale à travers le recours à la notion de *oummah* fournit aux sujets une continuité entre des composantes communes familiales et historiques tout en assumant pleinement leurs vécus dans le pays où ils sont. Certes, les jeunes participants ne reconnaissent pas la signification sémantique et islamique du terme « *oummah* », mais leurs propos et leurs façons de penser en font souvent référence. En effet, ce concept prend la forme d'un espace où le musulman est symboliquement lié à ses appartenances au-delà des limites géographiques. À une question sur les projets futurs, Zaki avoue : « *Ça me dérange pas, je peux vivre n'importe où, au Canada, au Maroc, en Égypte, mais il faut que je sois avec des amis (...) de préférence musulmans* ». Sami assure que : « *Uniquement à la maison je me sens un peu algérien, mais à l'école ou à l'extérieur, je me vois plus musulman* ». La *oummah* dans l'esprit de certains jeunes est un espace sans limites, ouvert et universel. Dans une discussion de groupe entre garçons autour des perspectives d'avenir de chacun, Imran évoque avec toute confiance : « *Je suis né à Montréal, je suis Canadien, mais je peux vivre n'importe où il y a des musulmans partout au monde* ». Pour Rachid : « *Le plus important qu'il y a des musulmans avec moi, on peut prier ou se rencontrer* ». Quant à Julie, elle confirme : « *Je cherche pas s'il y a des Libanais ou non, je cherche plus s'il y a des musulmans, de n'importe quelle origine* ». Les jeunes participants se sentent ainsi appartenir à un ensemble dépassant les frontières réelles des clans, des tribus ou des pays et, sans exception, n'excluent pas la possibilité de travailler ou de vivre ailleurs qu'au Canada.

Certes, cette dimension universelle de l'appartenance à la communauté musulmane élargie ne nie pas l'héritage culturel et ne fait pas table rase des cheminements identitaires des participants. C'est la représentation d'un lien symbolique qui reflète la volonté de vivre ensemble, quels que soient les origines, les couleurs, le sexe ou l'âge. L'existence d'une telle conception de l'Islam est capitale. Mais, dans cette quête d'universalité, plusieurs jeunes tendent volontairement ou non vers une forme d'auto exclusion. La valorisation de l'appartenance religieuse exclut certains jeunes participants des autres cercles d'appartenance non religieuse.

Pour terminer, comparativement à la proposition de Samadi (2003) qui présente trois Islams différents des jeunes musulmans de France et pour qui ces catégories constituent une réaction face à un vécu souvent dénoncé et le résultat d'une appartenance contradictoire, les

jeunes participants à notre recherche s'affichent différemment. Les trois conceptions religieuses citées ci-haut représentent un cheminement en négociation qui se construit par interaction avec les différents groupes d'appartenance. La pratique religieuse, le culte musulman proprement dit, joue un rôle essentiel dans la construction identitaire des jeunes musulmans et de leur rapport avec le monde. Que le croyant soit assidu ou, au contraire, très souple dans sa pratique, que sa conception de l'Islam soit reproductrice, construite ou universelle, ces choix impliquent un positionnement par rapport au discours dominant interne et une justification personnelle qui influencent la façon dont son identité se construira et ses choix se décideront.

5.3. Discours de domination : l'Islam au pluriel

Quel islam présente-il le discours interne dominant? Y a-t-il un islam ou plusieurs? Parle-t-on d'un Islam, mais avec des visages conjoncturellement et structurellement différents? Ajoutant les phénomènes générationnels auxquels les musulmans n'échappent pas, qui font que les enfants ne se retrouvent plus dans l'Islam de leurs parents ou grands-parents, nous nous retrouvons face à un discours qui présente une religion assez diversifiée. Au cours de cette section, nous présentons d'abord cette diversité, pour ensuite mettre l'accent sur les frontières communes qui regroupent les membres des communautés musulmanes selon les membres eux-mêmes.

5.3.1. L'Islam multiple

La succession du prophète Mohammed n'a pas été sans impact sur l'islam et la communauté musulmane qui s'est divisée à propos de l'autorité que pouvait avoir le responsable de la communauté musulmane et de l'autorité qui pouvait l'instituer. Selon De La Hougue (2008), la rupture entre chiites et sunnites qui en a découlée est bien plus qu'une querelle de pouvoir. C'est un véritable désaccord sur le rôle de ses héritiers. Pour les chiites, les successeurs de Mohammed par Ali reçoivent un charisme d'interprétation divin. La spiritualité chiite a engendré différentes scissions au bord de la dérive incarnationniste, notamment : les Ismaélites, les Duodécimains, les Druzes et les Alaouites.

Par rapport au sunnisme qui représente environ 90 % de la population musulmane actuelle, la doctrine chiite est complètement hétérodoxe, selon Richard (1991), et l'histoire des relations entre chiïtes et sunnites n'a été que celle de rivalités de pouvoir et de guerres intestines. La communauté sunnite n'est pas elle-même uniforme dans sa pensée juridique ou théologique, ni même dans ses différentes formes de vie. Théologiquement, quelques grandes questions ont divisé la communauté sunnite dès les premières années de la succession : la question de l'origine de l'acte humain et la nature du Coran. Étant donné que l'islam n'a pas de principe d'autorité, de hiérarchie ou de magistère, plusieurs écoles théologiques et juridiques ont vu le jour et ne cessent de s'affronter sur ces différents points et proclament haut et fort leur prétention à être porteuse d'un consensus. Les différentes écoles théologiques comme *mu'tazilite*, *matouridya* et *ash'arite*, ainsi que les rites juridiques qui en découlent : *hanéfisme*, *malékisme*, *chaféisme* et *hanbalisme*, donnent aux pratiques musulmanes des tonalités très différentes. À part les cinq piliers et leur signification, qui unissent tous les musulmans du monde, Aldeeb Abu-Salieh (2006) s'interroge si l'islam en Arabie Saoudite a quelque chose à voir avec le soufisme de l'Afrique de l'Ouest.

À ce tableau, Popovic et Veinstein (1996) ajoutent la diversité apportée par la culture propre à chaque région, ainsi que par l'histoire politique et religieuse de chaque pays. Les auteurs expliquent que, dans certains pays d'Asie et d'Afrique subsaharienne, les confréries mystiques constituent un véritable poids politique et religieux. Souvent assez rigoureuses, voire ascétiques, ces confréries donnent à leurs membres une perspective spirituelle et communautaire, en réintroduisant les médiations sensibles nécessaires à l'accroissement de la vie spirituelle (liturgies, rites spécifiques, étapes initiatiques, encadrement spirituel) et invitant par l'ascèse, la tempérance, la pureté à une relation plus intériorisée avec Dieu. Pourtant, ces confréries ne sont pas bien vues par les grandes universités sunnites, encore moins par le rigorisme wahhabite, pour lequel toutes ces médiations constituent des innovations blâmables contre lesquelles il faut absolument combattre.

Pour De La Hougue (2008), la prise de conscience massive d'un retard de la pensée musulmane sur le monde occidental commencera au début du XIXe siècle avec le déclin de l'Empire ottoman. Après la chute du calife au début du XXe siècle, la plupart des intellectuels musulmans sunnites acceptent la nécessité d'une réforme en profondeur de la

société musulmane. Il y a cependant une divergence de fond sur la manière d'engager cette réforme. Trois grandes orientations vont marquer l'époque :

- l'orientation laïque nationaliste et socialiste : orientation dominante durant la période de la décolonisation. Symbolisée par l'évolution laïque de la Turquie à la chute des Ottomans, par la création du parti *Baath* au proche Orient, l'influence de Nasser sur le monde arabe, la réforme de l'islam était imprégnée des idéaux occidentaux de patrie, de liberté, de laïcité. Elle mettait en avant l'islam comme culture et non comme religion qui devait régir le temporel (Filali-Ansari, 2003),
- la réaction fondamentaliste : l'échec économique et social des gouvernements mis en place à la décolonisation, l'écart grandissant entre les pays pauvres et les pays riches de l'Occident chrétien, la création de l'État d'Israël sur un principe religieux, la montée en puissance du wahhabisme saoudien grâce aux pétrodollars a contribué à voir se développer une réaction de rejet de tout ce qui était occidental et un enfermement dans un fondamentalisme strict (Ternisien, 2005).
- l'essor des pensées modernistes : appelant à un véritable renouveau de la pensée musulmane, les tenants de cette orientation demandent que l'islam affronte en face les questions que posent le monde moderne comme le statut de la femme, la démocratie, la laïcité, le dialogue interreligieux, etc. Les investigateurs de cette orientation se concrétisent dans les écrits de Jamāl Al-Dīn Asad Abadi en Extrême-Orient, Saïd Nursi en Turquie et Hassan Albanna en Égypte (Filali-Ansari, 2003).

Derrière le mot islam se cachent des réalités multiples : réalités économiques avec l'émergence de pays pétroliers très riches du Golfe; réalités politiques; réalités démographiques avec l'énorme potentiel démographique que représente l'Asie (70 % des musulmans du monde) ; réalités religieuses avec la diversité des écoles sunnites, les conflits entre sunnites et chiites, les relations interreligieuses plus ou moins tendues dans le monde ; réalités culturelles avec toutes les composantes extrêmement diverses de l'islam (islam maghrébin, indonésien, subsaharien, etc.). Sans oublier le fait que l'islam, comme les autres grandes religions, est, dans les différents endroits où il est présent, constamment en prise avec un monde qui ne cesse d'évoluer. Le monde bouge, la pensée musulmane évolue, de même que celle chrétienne, hindoue, bouddhiste. Il est donc bien difficile de dire ce qu'est l'islam

aujourd'hui dans le monde, d'autant qu'il n'y a pas de structure unificatrice à laquelle on pourrait se raccrocher pour essayer, au-delà des spécificités locales, d'en déterminer l'essence. C'est justement pour éviter cette réduction essentialiste que nous avons présenté cette image d'un islam multiple.

5.3.2. L'islam unificateur : la « *oummah* »

Dans la langue arabe, le terme « *oummah* » désigne la communauté et le groupement. Les Arabes, avant l'ère du prophète Mohammad, n'avaient en effet aucune notion de la communauté politique dans le sens aristotélicien du mot, et la vie sociale, culturelle et politique était centralisée autour de la famille, du clan et de la tribu. Dans le contexte arabe, seuls le lien de sang et le lien tribal primaient. Avec l'Islam, la notion de *oummah* couvre et reflète des réalités différentes (Denny. 1977) et le concept prend un nouvel essor. Il connaît un développement dans le temps et dans l'espace (Benbassa et Attias, 2006). Au début de l'ère musulmane, la notion *oummah* englobait toutes les « communautés » monothéistes de la région arabe ainsi que les tribus païennes. Ainsi, la nature de la conception de communauté était plutôt sociopolitique, et non religieuse. Ensuite, la notion de communauté se resserre de plus en plus autour d'une notion à caractère religieux. Notamment, avec l'ascension du pouvoir musulman dans la péninsule arabe. Désormais, la « fraternité de la foi » devient centrale et prime l'appartenance tribale, sociale, ethnique ou linguistique (Watt. 1979). D'un point de vue normatif et doctrinal, la *oummah* est conçue comme une notion qui transcende les frontières ethniques, politiques et/ou territoriales. Elle s'enracine avant tout dans le sentiment de l'allégeance à l'autorité d'un Dieu unique et à la soumission à la loi divine. Le rôle historique de la communauté musulmane au sens large ne se manifeste pas nécessairement dans un pouvoir politique, mais plutôt dans un ensemble de vertus et une solidarité transethnique. La *oummah* devient une communauté de foi, unie et droite appelant à la vertu et rejetant le vice, selon le Coran : « *Nous avons fait de vous une communauté de justes pour que vous soyez témoins aux gens* » (chapitre 2, verset 143).

De point de vue conceptuel, Gardet (1970) la définit comme une « communauté juridico politico-religieuse » (p.275). Dans la représentation des acteurs sociaux, *oummah* ne connote pas toujours une origine assurée par le lieu ou le sang, mais par l'enracinement

spirituel dans une foi commune. Le fidèle est lié avec tous les musulmans du monde par sa foi, et en acceptant l'affiliation, il entre et participe à la constitution de la *oummah*. La définition de *oummah* est prise dans cet exemple au sens théologique du terme : les musulmans sont frères et sœurs et se nomment de la sorte. Le lien entre les membres n'est pas le fait d'une origine culturelle commune, d'appartenance à un même peuple, mais d'une filiation relevant de la dynamique de la création divine. Le dogme explique que Dieu a créé tous les humains. La différence se situe dans l'acceptation et la reconnaissance de cette filiation, que le non-musulman ne revendiquerait pas. Dans ce sens, le croyant par son processus de construction identitaire devient un des membres de la *oummah* et la communauté lui sert de référent identitaire. La conceptualisation de la *oummah* par les croyants prend alors tout son sens : elle leur permet de construire l'identité musulmane en les différenciant des non-musulmans, indépendamment des liens linguistiques, ethniques ou culturels qui peuvent caractériser certains membres (Delcambre, 2001, p.71). Dans ce sens, lorsque Zeghidour (1989) décrit le rassemblement annuel pour le pèlerinage à La Mecque, il démontre combien la diversité musulmane est une réalité et dénombre à cette occasion plus de cent nationalités, mais il souligne ainsi l'importance du concept *oummah* en Islam, qui a permis de rassembler ce monde, unis dans son rapport à un dieu unique, malgré la diversité de rites, de cultures, d'alimentation, etc. Babès (1999) décrit cette *oummah* comme « une communauté de foi et non un véritable groupement social » (p.6).

En contexte minoritaire, les musulmans vivant dans les pays non musulmans, le Canada en est un exemple, sont composés de groupes humains homogènes originaires de pays et d'ethnies différents. Mais, les différences dont il est question ici procèdent du concept sociologique et/ou juridique, car lorsque le concept islamique dans sa substance, à savoir le principe de la fraternité islamique et de la *oummah*, est appliqué, ces différences disparaissent naturellement conformément à la parole divine : « Les croyants ne sont que des frères » (Chapitre 49, verset 10). Roy (2000) et Amiraux (2000) vont dans ce sens en précisant que la diversité des représentations de l'Islam, dans le contexte occidental, oblige le croyant à se repositionner en fonction d'une appartenance universelle.

Pour assurer cette unité, les tenants du discours religieux musulman s'accordent tous sur le principe « unicité de Dieu » comme dogme fondamental et intangible dans l'Islam,

comme religion monothéiste, et autour duquel se construit l'identité musulmane. En effet, un musulman doit respecter son engagement envers son créateur (*Allah*) par sa conscience intime de son unicité et par la mise en pratique de cette conscience à travers des rituels et des gestes d'obéissance et de soumission totale sans être nécessairement lié aux institutions. Ce dogme se concrétise essentiellement dans les cinq piliers de l'Islam, obligatoires pour faire partie de la communauté musulmane dans son sens large, indépendamment de la culture, de la région, de la langue et des convictions. Ces piliers sont l'attestation de foi et de l'unicité de Dieu, les prières, le jeûne du ramadan, le pèlerinage à la Mecque et l'aumône. Dans cette recherche, seulement les prières et le jeûne seront pris en considération dans l'analyse identitaire. L'attestation de foi est un acte acquis de naissance et l'aumône et le pèlerinage ne sont pas autorisés à ce stade d'âge des participants. Les prières sont obligatoires et représentent un axe fondamental de la pratique musulmane. Leur observance peut distinguer le *bon musulman* d'un autre. Le jeûne de ramadan n'est pas obligatoire, mais fortement recommandé avant l'âge de puberté pour sa charge spirituelle et culturelle très marquée. La mise en pratique de ces piliers peut garantir l'appartenance des membres à la communauté élargie des musulmans : la *oummah*. Mais, qu'en est-il des jeunes participants? Comment interagissent-ils avec ce message? Quelle (s) identité (s) se construisent-ils entre un discours de domination unificateur et une réalité assez diversifiée? Quel Islam conçoivent-ils dans un contexte de minorisation?

5.4. Conclusion

Face à un discours interne dominant qui légitime une identité « religiocentrique », la majorité des participants construisent leur identité à partir de l'interaction dynamique avec leur environnement culturel et social. Dans un contexte où les jeunes issus de l'immigration musulmane cherchent à faire leur place dans la société en tant que musulmans, les participants, chacun à sa façon, se montrent particulièrement ardents dans la défense de leur identité musulmane. Cette identité est souvent conçue en termes de binarité, étant donné la biculturalité de ces jeunes s'inscrivant à la fois dans la culture de leur pays d'origine où l'Islam est souvent valorisé et sacralisé à travers la famille, l'école et la société et dans la culture du pays de résidence où l'Islam fait partie de la sphère privée et souvent méconnue. Si Amel et Kamel optent pour un ancrage religieux plus déterminant pour reproduire un schéma plus

conventionnel de l'islam et une identité légitimante enfermée et protectrice, les autres participants s'orientent vers la construction d'une identité qui se caractérise par une distanciation et une remise en question religieuse pour aboutir à une démarche plus personnalisée de leurs choix religieux et identitaires. Deux tendances identitaires se développent ainsi. Iheb, Manal, Fatima, Iheb, Imran, Marwa, Zaki et Samira perçoivent leur identité musulmane en contexte de résistance à la fois contre le discours musulman et le discours de dominance. Quant à Zakia, Bochra, Imen, Rachid, Bochra, Rami, Rihab, Yomna et Julie, ils démontrent une prise de conscience d'une identité musulmane forte, mais elle est redéfinie. Hybride, elle doit composer avec d'autres qui lui sont parfois hostiles. Ils aspirent à une transformation sociale qui garantit leur légitimation.

Le choix d'un participant d'être assidu ou souple dans ses pratiques religieuses implique un positionnement et une justification personnelle qui influenceront la construction de son identité. En fonction de ces différentes formes d'identification, les participants tendent vers une production de trois conceptions générales de l'islam. La première reproduit un héritage familial et scolaire et représente un refuge sécuritaire face un mal-être et à un mal de vivre social. Cette conception d'un islam néo communautaire procure au jeune une identité forte et protectrice, mais refusant toute interaction avec la société de résidence. La deuxième conception est reconstruite et personnalisée loin de l'obéissance aveugle et du déterminisme occidental, et reflète la volonté de vivre un islam recomposé, cherchant une reconnaissance publique. À travers cette conception, les jeunes exigent une transmission dynamique et innovatrice. La dernière est une conception universelle de l'islam qui dépasse les frontières ethniques, culturelles et nationales.

Cependant, les conceptions officielles semblent peser sur les expériences et les conceptions des participants. Dans ce sens, les jeunes n'évoluent pas vers une indifférenciation de leurs héritages culturel et religieux. La majorité ne semble pas souhaiter se diriger vers une fusion de différentes conceptions et la disparition de certaines dans d'autres. Au contraire, ils revendiquent leur droit d'être eux-mêmes, comme ils l'entendent. Manal, Marwa et Rihab par exemple, entendent pouvoir être musulmanes à part entière dans la société dans laquelle elles vivent. Révélant des tendances contradictoires, elles se montrent ouvertes et réceptives par rapport au vécu des autres et semblent intégrer d'autres façons de

voir le monde, sans toutefois se renier. D'autres comme Amel et Khamel, pour des raisons variées, se montrent parfois écrasants et plus fermés selon l'espace-temps, ouverts au dialogue, certes, mais pas véritablement à l'échange. Ils tiennent à leurs conceptions, au risque de se perdre. Leurs conceptions et leurs convictions sont affirmées par la pratique religieuse du culte musulman proprement dit, qui joue, quelle qu'en soit la rigueur, un rôle essentiel dans la construction de l'identité musulmane. Néanmoins, la « *oummah* », comme concept fondateur d'une appartenance symbolique à un espace imagé, reconnaît la « déterritorialisation » de l'identité musulmane et permet de résoudre le paradoxe d'une biculturalité souvent génératrice de conflits identitaires. L'identité musulmane des jeunes semble donc multiple, mais ne se fragmente pas, puisqu'elle est articulée à un ensemble d'expériences religieuses et culturelles, passées et présentes, vécues au fil du temps, puis pensées pour produire le sens que nous appelons identité musulmane. Chaque participant tente d'agencer des interférences et des influences pour produire un sens. Combien de fois a été posée la question de savoir si le musulman au Québec se vit culturellement plus comme musulman ou comme Québécois/Canadien? La réponse pertinente se doit d'être systématiquement non pas l'un et l'autre, mais les deux en même temps.

CHAPITRE VI

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce chapitre final, nous procéderons à la conclusion générale de la thèse qui vise à comprendre comment les jeunes musulmans issus de l'immigration et qui fréquentent une école musulmane indépendante construisent leurs identités religieuses en contexte minoritaire et le rôle que joue l'école dans ce processus identitaire. Au cours de ce chapitre, nous retournerons sur la problématique de la thèse. Puis, nous ferons une synthèse de ses principales composantes et de ses limites. Nous terminerons par les retombées possibles de la recherche sur les plans scolaire, religieux et social.

6.1. Problème et objectifs de recherche

Notre objectif de départ consiste à comprendre la réalité sociale de jeunes Canadiens issus de l'immigration musulmane à partir de leurs expériences comme acteurs en milieu religieusement minoritaire. La fréquentation d'une école musulmane indépendante constitue un élément essentiel du processus de construction de l'identité religieuse qui se situe dans une tension entre l'appartenance à une communauté, minorisée par ses origines et ses croyances religieuses et l'intégration à la société plus large dans laquelle elle s'inscrit. Notre question de recherche porte principalement sur l'identité musulmane des jeunes et sa construction dans une école où ils sont censés partager avec tous ses acteurs les mêmes valeurs et adhérer au même discours dominant. Cette recherche s'est donc intéressée à l'identité musulmane des jeunes, construite à travers leur parcours de vie, leur expérience sociale et selon leurs perceptions. Après avoir décrit au chapitre III, le contexte de socialisation à partir duquel les jeunes construisent leur identité musulmane, nous avons tenté au chapitre IV de comprendre le processus de construction identitaire des jeunes, en dégagant les marqueurs relationnels et

personnels d'identification, les réactions et les attitudes qui en découlent selon le contexte espace-temps de sa construction et qui peuvent influencer ce parcours identitaire. Dans le cinquième chapitre, nous avons cherché à dégager les différentes formes identitaires que développent les jeunes à travers les marqueurs cités au chapitre précédent et les conceptions de l'Islam qui en découlent, en lien avec la reproduction et/ou production d'un Islam dans un milieu minoritaire. Nous expliquons, dans la section suivante, dans quelle mesure nous sommes parvenues à répondre à nos objectifs de recherche.

6.2. Synthèse

Si, dans l'ensemble, les sociologues des religions ont conclu que la foi héritée et la croyance religieuse sont en déclin, particulièrement chez les jeunes en Occident (Galland, 1991), les jeunes musulmans au Canada démontrent, au contraire, un attachement assez fort à leurs croyances et à leurs pratiques religieuses. Pour ceux qui fréquentent une école musulmane, la consolidation de la religion se construit à partir d'un ensemble de faits sociaux liés à un contexte sociopolitique et aux dynamiques migratoires. Durant cette période d'âge, les jeunes négocient leurs identités à partir du contexte religieux, culturel, scolaire et social. Ils négocient également leur rapport à la religion en fonction des valeurs et des pratiques transmises par la famille et par l'école et en fonction des interactions sociales. Une minorité (Amel et Kamel) opte pour un mode de vie qui légitime les traditions culturelles et religieuses, comme une simple reproduction sociale. La majorité (17 participants) s'oriente vers une mise à distance critique à l'égard des normes et des valeurs transmises. Se retrouvant face à la confrontation morale et spirituelle qu'amènent leurs croyances religieuses, ils ont tendance à se rapprocher ou à s'éloigner de leur religion pendant cette période de leur vie. Ils sont ainsi appelés à faire des choix, par conséquent à se différencier des autres par leur originalité et à prendre plus de risque. Tous les participants se définissent d'abord comme musulmans, et ensuite par leur appartenance socioculturelle, soit au pays d'adoption, soit au pays d'origine. L'identification de ces jeunes à l'Islam est un élément capital de leur processus de construction identitaire. À ce niveau, le travail d'inculcation et de socialisation du capital religieux contribue largement à la reproduction d'un habitus religieux profondément incorporé. Son intégration ou son exclusion s'explique, en grande partie, par l'implication des jeunes acteurs dans le processus de leur socialisation religieuse.

Notre étude démontre que la religiosité des jeunes musulmans est très affirmée. Cette religiosité accentuée est certainement en rapport avec la conjoncture sociale et politique actuelle au Québec. De la commission Bouchard et Taylor (2008) sur les accommodements raisonnables jusqu'au projet de charte de la laïcité, appelée également la Charte des valeurs québécoises (2014), les jeunes se montrent plus attachés à leur religiosité, mais plus vulnérables également. L'effervescence politique semble cacher une effervescence religieuse dans les moments de la confrontation entre la communauté musulmane minoritaire et la société non musulmane dominante. De la même manière, la stigmatisation dans la société de résidence a bien renforcé l'identité musulmane des jeunes en donnant à certains une expression politique, un militantisme religieux assez particulier. Leur objectif est d'être reconnu par les acteurs de leur communauté religieuse, par leurs parents et par la société à laquelle ils appartiennent.

Pour dépasser le cadre de classification typologique, notre recherche a mis l'accent sur la revendication des jeunes d'un Islam inscrit dans le monde. Contrairement à certains comme Amel, Khameel et Zakia qui vivent leur identité religieuse comme une évidence, l'expression de la foi n'est pas nécessairement liée à des revendications identitaires. Certes, la religion est le mode d'expression par excellence des membres d'une communauté migrante, mais elle se rapporte également à des convictions personnelles qui se présentent comme une partie de la religiosité canadienne. La majorité de ces jeunes, nés le plus souvent au Canada ou y ayant suivi la majeure partie de leur vie, refusent de s'enfermer dans des enclaves communautaires. Par son ancrage social et sa maîtrise de la culture canadienne, cette nouvelle génération s'exprime publiquement et gagne, par conséquent, en visibilité. Elle ne se considère pas en exil, mais se vit et se revendique comme Canadienne et musulmane. Leur identité musulmane se veut banalisée à travers des valeurs reconnues et humainement partagées. Plusieurs jeunes cherchent à réformer l'Islam en l'insérant dans les grandes matrices religieuses canadiennes, en posant publiquement et librement leurs prises de position religieuses qui entrecroisent les grands thèmes du champ politique et du débat public québécois. La référence à l'Islam et sa reproduction passent donc par de nouveaux créneaux, parfois totalement opposés à ceux qui furent mobilisés par leurs parents.

Pour les parents, l'installation au Canada offre des opportunités positives à certains égards, mais reste moralement dangereuse, au niveau de la religiosité de leurs enfants. Ils créent des écoles où leurs enfants peuvent être protégés de ce qu'ils considèrent comme les maux de la société canadienne. Ainsi, quand ils en ont les moyens, pour éviter l'école publique, ils envoient leurs enfants dans des écoles musulmanes indépendantes. De la sorte, les familles, très impliquées dans l'éducation religieuse de leurs enfants peuvent à la fois participer au système éducatif et social et préserver les croyances et les pratiques musulmanes. Par la création des écoles musulmanes, la communauté en situation minoritaire veille à son capital religieux en le maintenant et en cherchant à l'augmenter. Comme une stratégie de reproduction, l'école musulmane représente ainsi, une action pédagogique orientée qui vise à former ou à consolider l'habitus religieux et à conditionner le rapport du jeune à son groupe d'appartenance et au monde. Selon les parents, les jeunes musulmans doivent apprendre des manières d'être et d'agir conformes aux valeurs islamiques. L'habitus fournit ce que Bourdieu (1980) appelle le « *sens pratique* », un code de conduite et de raisonnement, mais aussi l'acquisition d'un capital culturel qui hiérarchise les positions dans l'espace social en le distribuant entre les classes et les groupes. Certes, l'orientation de l'enfant et ses choix identitaires dépendent généralement de son habitus religieux acquis au sein de la famille et façonné à l'école musulmane. Mais, est-il un habitus de classe en termes bourdieusiens? Se définit-il en très grande partie par le groupe dominant? La subvention provinciale est justement remise à l'école en contrepartie d'une conformité au discours dominant à travers les programmes scolaires officiels.

La présente étude révèle que l'école musulmane joue un rôle important dans l'affirmation des valeurs et des pratiques musulmanes. Comme agent principal de socialisation religieuse, son impact est manifeste à travers la question du voile, de l'observance des prières quotidiennes, du contrôle de la mixité, de l'islamisation partielle du savoir, etc. Cette socialisation s'intègre dans un processus global affirmé d'insertion religieuse où agissent également les groupes de pairs, la famille et la société. L'école musulmane use d'un discours apologétique comme discours religieux scolaire qui utilise la logique dichotomique afin de placer l'Islam en position de supériorité vis-à-vis des religions et des idéologies concurrentes. L'objectif de cette approche simpliste est de réaliser une totale identification entre les élèves à qui s'adresse le message religieux scolaire et la thèse de

l'Islam. L'articulation de différents outils (prières, glorification, sensibilisation, prise de conscience) donne à ce discours l'apparence d'un discours de vérité entraînant de manière mécanique le processus d'identification chez les jeunes. Les techniques pédagogiques sont un moyen de renforcement et un moyen de contrôle de cette identification entre les jeunes et le contenu. Ce discours est un élément fondamental dans le processus d'identification entre les participants et le message scolaire. Cette inculcation et assimilation d'habitus vise l'intériorisation, par les participants, d'un schème intellectuel susceptible d'être appliqué à tous les domaines de la pensée dans lesquels l'Islam se trouve interpellé en tant que modèle : la société, la famille, la femme, l'économie, le pouvoir, l'État, le savoir et la science. Le discours religieux de l'école fait de l'Islam une doctrine englobante, en nuanciant l'approche laïque occidentalisée de la religion. D'après l'école, les jeunes enfants doivent s'identifier au contenu de son discours en tant que religion et en tant qu'idéologies. Toutefois, pour les jeunes de l'école musulmane, ces formes de socialisation religieuse ne suffisent pas pour expliquer le pluralisme des parcours religieux observés et l'offre religieuse ne reflète pas leurs attentes d'un Islam libéré des stigmates des anciennes rhétoriques islamistes. Lors des soirées du « *Reviving the Islamic Spirit* » à Toronto en 2011, dix participants (avec leurs parents) ont eu l'occasion d'assister à des concerts islamiques « Rhythm' N' Nasheed » et d'entendre chanter des musulmans engagés et pieux, guitare à la main, faisant soulever des centaines de jeunes garçons et filles au son des louanges à Dieu, les bras se balançant dans le ciel, briquets allumés et hurlant en arabe des « *Allahou Akbar* » (Dieu est le plus grand) d'encouragement aux artistes sur scène. Ces nouvelles façons d'agir reflètent des mutations fondamentales dans le rapport des jeunes à l'Islam et à sa transmission. Les participants veulent casser les clichés qui lui sont accolés et montrent une volonté de faire partie de l'espace public global, tout en portant un regard réflexif sur la conception de l'Islam traditionnel et sur la gestion de l'héritage des codes de l'Islam reçu. La transmission n'est pas passive, plusieurs jeunes participent activement dans ce processus. Cette nouvelle forme d'activités islamiques, à la manière des spectacles culturels et artistiques en Amérique du Nord, reflète une mobilisation religieuse, souligne une transformation du processus de transmission et dévoile une jeunesse musulmane plus militante et engagée. Le recours à cette nouvelle forme du spectacle islamique par les musulmans représente l'émergence d'une sous-

culture populaire américanisée liée à la « *mondialisation* », selon Roy (2002), et traduit un renouvellement identitaire.

6.3. Retombées et pistes de recherche

Les retombées potentielles de la thèse portent principalement sur des aspects éducatif, social et religieux. Nous allons insister sur les retombées potentielles auprès de la société québécoise comme communauté francophone en contexte nord-américain. Nous avons identifié trois formes de retombées possibles, à savoir une contribution au développement de la communauté musulmane; une contribution en lien avec la réalité des jeunes dans une école confessionnelle et une contribution destinée au développement de la francophonie québécoise et canadienne. Enfin, nous terminerons par de nouvelles pistes possibles pour cette recherche.

Notre étude apporte une contribution manifeste par sa description détaillée de l'expérience de ces jeunes dans le processus de leur construction identitaire au sein d'une école qui partage avec eux des valeurs et des croyances religieuses similaires. Une telle description permet une meilleure compréhension de leur réalité et de leurs besoins. D'après nos résultats, la majorité de ces jeunes musulmans se reconnaissent dans l'identité collective de leur groupe d'appartenance avec un sentiment religieux assez fort.

La valorisation de la religion musulmane constitue la base tangible sur laquelle l'école est fondée et s'appuie pour assurer l'adhésion des jeunes au sein de la communauté musulmane. Cependant, bien qu'il soit rare que les jeunes se définissent en référence à la culture québécoise et qu'ils manquent de participation active au milieu ambiant, le statut du français comme langue principale n'a jamais été mis en doute par tous les acteurs de l'école, particulièrement les jeunes. Il importe donc pour le groupe de la majorité dominante au Québec de reconsidérer ses frontières et de revoir l'identité collective en fonction de la pluralité de la société québécoise. L'école est certes musulmane, mais francophone et dotée d'une mission explicite de transmission et d'épanouissement de la religion musulmane et à travers la langue française.

Notre recherche vise donc à contribuer d'une certaine manière au développement des communautés musulmanes au Québec. Malgré la disette de données statistiques et scientifiques, notre étude de cas peut être considérée comme un apport de connaissance

permettant de contribuer au développement d'une communauté, frustrée par les préjugés. Les études de cas permettent de mieux connaître les spécificités des communautés étudiées et permettent à des organisations, comme l'école, d'appuyer leurs stratégies de développement sur des données fiables. Par ailleurs, l'accumulation d'études de cas variées et leur comparaison permettent également d'orienter le développement de ces communautés et l'opinion publique vers une plus grande tolérance. En contribuant à la connaissance de la communauté musulmane de Montréal, cette étude participe donc à la constitution du corpus de données disponibles sur les cultures religieuses au Québec et au Canada et susceptible de contribuer à son développement.

Notre thèse peut également contribuer à revoir le lien qu'entretient la communauté musulmane avec le groupe majoritaire dominant au Québec. À travers cette étude de cas en contexte religieux minoritaire, les jeunes participants ont démontré que la construction de leur identité n'est pas isolée de la majorité dominante au Québec. Les résultats ont dévoilé que, à l'intérieur d'une école musulmane, les jeunes construisent leurs identités dans un souci de vivre ensemble. Certes, la participation à des activités de collectivités autres que musulmanes est rarement observée durant notre séjour à l'école, mais les jeunes participants dévoilent de nouveaux modes de socialisation qui remettent en question la dichotomie traditionnelle entre musulman et non-musulman. Le concept de « marqueur » identitaire est ainsi réinterprété. Le déploiement de ces marqueurs comme une stratégie d'identification ou d'invisibilité est mis en évidence lorsque le jeune souhaite être identifié publiquement comme membre du groupe musulman. Ces marqueurs sont souvent sujets au changement en lien avec les groupes qui les produisent et avec qui ils interagissent. Si le mode de vie des jeunes musulmans, leurs habits, leurs activités à l'école, leurs rituels, etc. sont perçus comme radicalement différents de la majorité, c'est dans le but d'essentialiser cette différence pour justifier un projet comme celui de la Charte visant à protéger des « valeurs québécoises ». Après tout, pour Ouellet et Bergeron (1998), tous les groupes humains développent des stratégies de langage qui consistent à conforter leur image aux yeux de leurs membres, en marquant ce qu'ils intègrent et ce qu'ils rejettent.

En ce qui concerne l'école, notre analyse des effets de contexte sur l'identité religieuse des élèves d'une école musulmane à Montréal a eu pour objectif initial d'enrichir le champ de recherche sur le rôle de ces établissements sous l'angle d'une construction de

l'identité musulmane dans un contexte musulman en Occident. L'approche monographique nous est apparue opportune, parce que le rôle identitaire et religieux de ces institutions scolaires indépendantes est inconnu ou presque. Les données démontrent que les rapports d'interdépendance qui se tissent entre les acteurs dans l'établissement fabriquent des normes de jugement desquelles l'ensemble des élèves tend à se rapprocher. Ainsi, la reproduction de la culture scolaire se développe davantage, lorsque l'établissement s'y implique particulièrement. De plus, le positionnement de l'école sur un modèle communautaire trouve son sens en contexte religieux minoritaire, parce qu'une forme de connivence religieuse se construit entre le modèle éducatif et les attentes des familles. Le lien est fort entre le modèle communautaire et l'ancrage local des acteurs scolaires. Cependant, l'école reste toujours sous tension entre la préservation de la religion musulmane dans un contexte considéré hostile et la nécessité de contribuer au développement de la société québécoise, et par conséquent la reproduction de l'identité collective. L'enjeu pour l'école serait d'articuler sa mission religieuse et sociétale autour d'un projet d'éducation mettant l'accent sur une participation active dans l'ensemble de la société de façon à amener les jeunes à construire leur identité musulmane en lien avec les enjeux de l'ensemble de la société québécoise plutôt que de chercher à transmettre une identité religieuse préconçue. Mais tenter l'hégémonie et faire en sorte que son interprétation et sa signification soient reconnues comme la Vérité transforment l'école en terrain de lutte identitaire, car elle devient un enjeu pour les groupes dominants musulmans et non musulmans. Les frontières ne sont qu'un processus changeant. Les frontières religieuses de l'école musulmane devraient ainsi s'établir autour de certaines pratiques sociales qui portent une signification identitaire visant à construire et à soutenir les différences. Ces différences mettraient en valeur la diversité de la francophonie canadienne et la contribution des jeunes musulmans au développement de cette francophonie en Amérique du Nord. Prétendre que l'identité musulmane puisse se perdre en Occident est absurde. Elle serait construite autrement.

En définitive, de nouvelles pistes de recherche émergent à la suite de cette thèse. D'une part, des analyses comparatives entre la construction de l'identité musulmane de jeunes de l'école musulmane et celle de jeunes de l'école publique pourraient mettre l'accent sur le rôle de la religion musulmane dans l'intégration/insertion/exclusion des jeunes dans la société québécoise et canadienne. D'autre part, des études longitudinales pourraient porter sur

différentes périodes de vie de ces jeunes ainsi que sur les processus de leur socialisation et de leurs constructions identitaires. À la fin de leurs parcours scolaires, ils seront appelés à prendre des décisions importantes : choix universitaire, choix professionnel, rapport avec le groupe dominant et avec son groupe d'appartenance, etc. De telles études pourraient analyser la construction de l'identité musulmane dans le cadre de différentes trajectoires scolaires et professionnelles. Enfin, nous pensons que l'approche pédagogique des enseignantes des écoles musulmanes serait importante à étudier, car elle pourrait marquer l'identité des acteurs à une étape de leur vie où ils vont faire des choix décisifs relatifs à leur socialisation et à leur mode de vie. La formation religieuse et le ressourcement des enseignantes qui interviennent auprès de ces jeunes pourraient favoriser l'adhésion d'un plus grand nombre de jeunes à la mission religieuse de l'école, ainsi qu'à sa mission culturelle comme institution francophone en Amérique du Nord, ce qui favorise la rétention d'un plus grand nombre de musulmans, d'autant plus que parmi la clientèle des écoles musulmanes au Québec se trouvent des jeunes qui proviennent d'horizon culturel anglophone.

BIBLIOGRAPHIE

Abusharaf, R. M. (1998). Structural Adaptations in an Immigrant Muslim Congregation in New York. *Gatherings in Diaspora : Religious Communities and the New Immigration* (p. 235–264). Philadelphia: edited by R. Stephen Warner and Judith G. Wittner, Temple University Press.

Albero, B. et Poteaux, N. (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université : étude de cas*. Paris : Maison des sciences de l'homme.

Al-Boukhari (2005). *Sahîh*. Traduction. Chakroun, Paris. Al Qalam.

Aldeeb Abu-Salieh, S. (2006). *Introduction à la société musulmane, Fondements, sources et principes*. Eyrolles, Paris.

Alexander, K. L. et Pallas, A. M. (1983). Private Schools and Public Policy: New Evidence on Cognitive Achievement in Public and Private Schools. *Sociology of Education*, 56, 170-81.

Allen, C. (2005). From race to religion: the new face of discrimination. Dans Tahir Abbas (Dir.), *Muslim Britain: communities under pressure* (p. 24-47). London : Zed Books.

Al-Naqib, M. H. (1978). *Nizam al-Mulk : an analytical study of his career and contribution to the development of political and religious institutions under the Great Saljuqs*. (Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal, QC.)

Amiriaux, V. (2000). Jeunes musulmanes turques d'Allemagne. Voix et voies d'individualisation. Dans F. Dassetto. (dir.), *Paroles d'Islam* (p. 101-121). Paris : Maisonneuve et Larose.

Amiriaux, V. (2008). De l'Empire à la République : quelques réflexions à propos de l'islam de France. *Cahiers de recherche sociologique*, (46), 45-60.

An-Nawawi, Y. (1990). *Les jardins des vertueux*. (S.H. Keshrid, trad.). Beyrouth : Dar al-Garb al-Islami.

Antonius, R. et Castel, F. (2008). *Diversité des communautés musulmanes et processus d'inclusion*, Débat public, Chaire de recherche en immigration, ethnicité et

citoyenneté (CRIEC), UQAM.

Arezki, A. (2008). L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive?, *Synergie*. (2), 191-198.

Armajani, J. (2004). *Dynamic Islam: Liberal Muslim Perspectives in a Transnational Age*. New York : University Press of America.

Ashraf, S. A. (1987). Education and Values: Islamic Vis-a-Vis the Secularist Approaches. *Muslim Education Quarterly* 4 (4).

Augé, M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Aubier.

Autant, C. (2000). La parenté, cadre et objet de la transmission dans les familles turques en migration, *VEI Enjeux*, 120, 52-67.

Azmi, S. (1996). *Perceptions of the Welfare Response to Wife Abuse in the Muslim Community of Metropolitan Toronto*. PhD dissertation: University of Toronto, Faculty of Social Work.

Azmi, S. (1997). Canadian social service provision and the Muslim community in metropolitan Toronto. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 17(1).153-166.

Azmi, S. (2001). Muslim educational institutions in Toronto, Canada. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 21(2), 260-272.

Babès, L. (1999). Comment parler de la communauté musulmane de France? *Islam de France*, (7), 5-23

Babès, L. (1997). *L'islam positif. La religion des jeunes musulmans en France*. Paris : L'Atelier.

Badr, H. (2000). Al-Noor Mosque: Strength through Unity. Dans H. R. Ebaugh et J. S. Chafetz (Dir.), *Religion and the New Immigrants: Continuities and Adaptations in Immigrant Congregations* (p. 193-227). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Balta, P. (1995). *L'Islam*. Paris : Le Monde, Marabout-Poche

Bankston, C. L. (2004). Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: the host country context and contradictory consequences. *Sociology of Education*, 77(2), 176-179

Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Differences*. Boston : Little, Brown and Company.

Bastienier, A. (1998). L'incidence du facteur religieux dans la "conscience ethnique"

des immigrés marocains en Belgique. *Social Compass*, 45(2),195-218.

Bastian, J.-F., Champion, F. et Rousselet, K. (2001). *La globalisation du religieux*. Paris, L'Harmattan.

Baum, G. (2005). Dialogue avec des musulmans d'Occident. *Relations*, (701), 30-32

Bayart, J-F. (1996). *L'illusion identitaire*, Paris : Edition fayard

Beaucage, P. (1994). Ethnies et sociétés : deux ethnohistoires des Nahuas (Sierra Norte de Puebla, Mexique). Dans F, Trudel, P, Charest & Breton, Y. (dir), *La construction de l'anthropologie québécoise. Mélanges offerts à Marc-Adélarde Tremblay*. 24, Québec : Presses de l'Université Laval.

Beaud, S. (2002). *80 % au bac...et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : La Découverte

Behari, B. et Humayun-Kabir, S. (1972). *The Revival of Religious Sciences*. by Al Ghazali

Benbassa, E. et Attias, J-C. (2006). *Juifs et Musulmans, une histoire partagée, un dialogue à construire*. Paris: La Découverte.

Bender, D. E. et Ewbank, D. (1994). The focus group as a tool for health research: issues in design and analysis. *Health Transition Review*, 4(1), 63-79.

Bergen, J. (1989). Canada: Private Schools. Dans *Private schools in ten countries: policy and practice*. édité par G. Walford. London : Routledge.

Berns McGown, R. (1999) *Muslims in the Diaspora: Somali Communities of London and Toronto*. Toronto: University of Toronto Press.

Bertaux-Wiame, I. et Muxel, A. (1996). Transmissions familiales : territoires imaginaires, échanges symboliques et inscription sociale. Dans F. De Singly et al. (dir.), *La famille en questions : état de la recherche*. Paris : éditions Syros.

Berger, P. et Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Masson/Armand Collin, Paris. Deuxième édition.

Bhabha, H-K. (2007) *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*. Paris : Payot, 411 p.

Biles, J. et Ibrahim, H. (2005). Religion and Public Policy: Immigration, Citizenship, and Multiculturalism – Guess Who's Coming to Dinner? Dans P. Bramadat and D. Seljak (Édit.), *Religion and Ethnicity in Canada*. Toronto: Pearson Education Canada Inc.

Biron, J.-M. (2002). Présence musulmane et société québécoise. *Vivre ensemble*, 10(37). Tiré de http://www.cjf.qc.ca/ve/archives/themes/cr/crbiron_37.htm

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.

Borobio, D. (2003). Les rites en famille et leur transmission. Dans C. Rodet (dir.), *La transmission dans la famille ; secrets, fictions et idéaux*, (p. 351-362), Paris : l'Harmattan.

Borooah, V.K. et Mangan, J. Love thy neighbour: how much bigotry is there in western countries? *Kyklos, International Review for Social Sciences*, 60, (3), 295-317.

Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation*. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Québec : Gouvernement du Québec.

Bourdieu, P. (1971). Genèse et structure du champ religieux, *Revue Française de sociologie*, 12(2), 295-334.

Bourdieu, P. (1977). « Sur le pouvoir symbolique ». *Annales ESC*, 32(3), 405-411.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1987). La dissolution du Religieux. Dans *Choses Dites*, (p. 117-23), Paris : Éditions Minuit.

Bourdieu, P. (1992). The Practice of Reflexive Sociology y (The Paris Workshop). In *An Invitation to Reflexive Sociology*, Pierre Bourdieu and Lóic J.D. Wacquant, 217–260. Cambridge : Polity

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. et Boltanski, L. (2008). *La production de l'idéologie dominante*. Paris : Demopolis, 157 p.

Bourdieu P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de minuit.

Bourdieu, P et Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

Boursin-Lekov, M. L. (2007). Apprendre à construire son identité religieuse : la présentation de soi comme musulman. Approche ethnologique de l'apprentissage religieux de

l'Islam en France. Dans D. Rivet (dir.) *L'identitaire et l'Universel dans l'Islam Contemporain*, (p. 99-109). Paris : EHESS & IIIT (Institut International de la Pensée Islamique).

Bowlby, P. W. R. (2000). *Religious Institution Building and Immigrant Integration*, document présenté à la cinquième Conférence internationale Métropolies, Vancouver.

Boyer, A. (1998). *L'Islam en France*. Presses universitaires de France

Boyer, A. (2001). La place et l'organisation du culte musulman en France. *Études*, 395(6), 619-629.

BRETON, R. (1994), Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie, *Sociologie et société*, vol. 26, no. 1, p. 59-69.

Brint, S. (2001). Gemeinschaft Revisited: A Critique and Reconstruction of the Community Concept, *Sociological Theory*, 19(1), 1-23.

Brubaker, R. (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Harvard University Press. USA. 1-275.

Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'identité, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, 66-85.

Bryman, A. (1989). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.

Bulman, R. C. (2004). School-Choice Stories: The Role of Culture. *Sociological Inquiry*, 74(4), 492-519.

Bunting, M. (2005). *Islam, Race and Being British*, London: The Guardian & Barrow Cadbury Trust.

Calhoun, C. (1993). New Social Movements of the Early Nineteenth Century. *Social Science History*, 17(3), 385-427.

Calhoun, C. (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*, Oxford, Cambridge, Blackwell.

Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. Dans C. Camilleri, et M. Cohen-Emerique, *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 21-73). Paris : L'Harmattan.

Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Camilleri, C. (1994). Identité et gestion de la disparité culturelle, essai d'une typologie.

Intercultures, (24), 7-36.

Castells, M. (1999). *Le pouvoir de l'identité*, Paris : Fayard.

Cazabon, B. (1993). De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle. *Canadian Ethnic Studies*, 25(2).

Cesari, J. (2001). Modernisation de l'Islam ou islamisation de la modernité? Les minorités musulmanes d'Europe et l'enjeu du pluralisme. *Civilisations*, 48(1-2), 139-144.

Cesari, J. (2004a). *L'Islam à l'épreuve de l'Occident*. Paris, Éditions la Découverte.

Cesari, J. (2004b). Les identités musulmanes en Europe et aux États-Unis : Une perspective comparée. In : F. Richard ; S. P. Mallory (Édit), *L'Europe des Religions. Éléments d'analyse des champs religieux contemporains*. *Studia Religiosa Helvetica*, 8/9, 69-95 Berne: Peter Lang.

Cesari, J. (2005). Mosques in French Cities: Towards the End of a Conflict? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(6), 1025-1043.

Chebel, M. (2000). *Dictionnaire des symboles musulmans*. Paris: Albin Michel.

Cheddadi, A. (1994). Ibn Khaldun (732 H/1332 – 808 H/1406), *Perspectives* 24(1-2), 7-20.

Chevalier-Kuszla, C. (1999). Ethnologie et recherche comptable, *Encyclopédie de la Comptabilité, du Contrôle et de l'Audit*.

Choron-Baix, C. (2000) Transmettre et perpétuer aujourd'hui, *Ethnologie française*, 30(3), 357-360.

Chun, S.-C (2001). *Christian Religiosity: A force for assimilation and/or for ethnicity? Generational comparison of the impact of christian religiosity on assimilation and ethnicity among Korean Americans*, Thèse (Ph.D.), Department de Sociologie, Université de Notre Dame.

Churchill, S. (1998). Les langues officielles au Canada : Programmes des études canadiennes et Programmes d'appui aux langues officielles. *Nouvelles perspectives canadiennes*. Ottawa : Patrimoine canadien.

Ciceri, C. (1999). *Le foulard islamique à l'école publique : analyse comparée du débat dans la presse française et québécoise francophone, 1994-1995*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, QC).

Clothey, F. W. (2006). *Ritualizing on the Boundaries. Continuity and Innovation in the Tamil Diaspora*. Columbia: University of South Carolina Press.

Coleman, J, Kilgore, S et Hoffer, T. (1981). *Public and private high schools*. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics.

Le Coran (2008). *Essai de traduction en langue française du sens de ses versets*. Beyrouth, Albouraq

Cordell, D. D. (2008). Muslim ballot box barbeque: Muslim and national identities among Nigerian and Indian immigrants in Dallas/Fort Worth, Texas after September 11. *Diversité Urbaine*, 8(2), 61-98.

Coward, H. (1999). Individual and Collective Identity in Ethical Decision Making. Dans H. Coward et D. Maguire (Édit), *Visions of a New Earth : Religious Perspectives on Population, Consumption, and Ecology*. Albany: State University of New York Press.

Daher, A. (1999). La construction de l'islamité et l'intégration sociale des musulmans selon la perspective des leaders musulmans au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, (33), 149-179.

Daher, A. (2001). Les événements du 11 septembre et les québécois de religion islamique. *Bulletin Vivre ensemble*, 10(34), 4-10.

Daher, A. (2003). *Les musulmans au Québec*. Québec : Centre Culturel Islamique de Québec. Tiré de <http://www.cciq.org/cciqnew/view.asp?id=395>

Dalley, P. (2004). Cadre théorique. Dans P. Dalley et Y. d'Entremont (dir.), *Identité et appartenance en milieu scolaire (Guide à l'intention des concepteurs de programmes)*. Halifax : FEPA.

Dalley, P. et S. Roy. (2008). *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Dalley, P. et Saint-Onge, H. (2008). Choix scolaire des couples exogames au Yukon. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie*, (p. 121-142). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Damak, S. (2000). The americanization of islamic practices as an ethnic attitude: the case of Arabs in Detroit. Dans C. Lerat et B. Rigal-Cellard (Édit), *Les Mutations transatlantiques des religions* (p. 25-36). Talence : Presses universitaires de Bordeaux.

De Fina, A., Schiffrin, D. et Bamberg, M. (Édit). (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

De La Hougue. H. (2008). Les islams : diversité structurelle et questions d'aujourd'hui. *Se Comprendre*, n° 08/09, pp. 1-10.

De Lavergne, N. (2003). L'Islam, moteur de la citoyenneté. Le cas de « Jeunes

Musulmans de France », *Sociétés*, 82, 29-42.

Delcambre, A-M. (2001). *L'Islam*. Paris : La découverte.

Denny, F. M. (1977). Ummah in the constitution of Medina. *Journal of Near Eastern Studies* 36 (1), 39-47.

Denzen, N. K. et Lincoln, Y. S. (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. New York : Sage Publications.

Derouet, J. L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris, Métailié

Derouet, J. L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles, De Boeck

Diaz Moreno, J.M. (2003). La transmission de la foi au sein de la famille, un défi du XXI siècle. Dans C. Rodet (dir.), *La transmission dans la famille ; secrets, fictions et idéaux*, (p.371-380) Paris : L'Harmattan.

Dilthey, W. (1883). Introduction aux sciences de l'esprit. Dans W. Dilthey (1992), *Œuvres I, Critique de la raison historique*. Paris : Cerf.

Dorais, L-J. (2004). La construction de l'identité. Dans D. Deshaies et D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires*, (p. 1-11). Québec : Presses de l'Université Laval.

Dubar C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste?* Paris : Le Seuil la République des idées.

Dumont, F. (1974). *Les idéologies*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. SUP.

Ebaugh, H. R. et Chafetz, J. S. (2000). *Religion and the new immigrants: Continuities and adaptations in immigrant congregations*. Walnut Creek (Calofornia): AltaMira Press.

El Abbady, A. (2006). Le rôle de l'éducation religieuse familiale et de l'école dans la construction de l'identité des jeunes d'origine maghrébine. Exclusion ou intégration des nouveaux citoyens musulmans de France ? *Esprit Critique*. 8(1), 1-22.

El Haïli, A. (1990). *Intégration des femmes marocaines musulmanes au marché du travail au Québec*, (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, QC).

Enns, A. (2002). *Assessing the Coverage of Islam in the Vancouver Sun After September 11*. Mémoire de maîtrise, University of British Columbia, Vancouver, BC.

Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

Esposito, J. (2000). Introduction: Muslims in America or American Muslims? Dans *Muslims on the Americanization Path?* edited by Yvonne Haddad and John Esposito. New York: Oxford University Press.

Ezra, R. (2007). *Obligations of Privilege*, *N.Y.U. Review of Law & Social*, 32, 1. Tiré de SSRN : <http://ssrn.com/abstract=935498>

Fall, K., et Vignaux, G. (2008). *Images de l'autre et de soi: les accommodements raisonnables: entre préjugés et réalité*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography Step by Step* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Filali-Ansari, A. (2003). *Réformer l'islam*. La Découverte, Paris.

Fortin, S., Leblanc, M.-N., et Le Gall, J. (2008). Entre la oumma, l'ethnicité et la culture : le rapport à l'islam chez les musulmans francophones de Montréal. *Diversité Urbaine*, 8(2), 99-134.

Fournier, P. (2007). La femme musulmane au Canada : profane ou sacrée? *Canadian Journal of Women & the Law*, 19(2), 227-242.

Frégosi, F. (2003). L'islam en France : une religion minoritaire dans un espace sécularisé et laïque. *Religions et modernité*, (p. 143-163), Actes de l'université d'automne de Guebwiller. Tiré de http://eduscol.education.fr/D0126/religions_modernite_fregosi.htm

Gamal al-Din, N. (1994) *MISKAWAYH*. Bureau international d'éducation, Perspectives, Paris, UNESCO, vol. XXIV, n° 1-2, p. 135-156.

Gardet, L. (1970). *L'Islam religion et communauté*. Paris : Desclée de Brouwer.

Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (2^e éd.). London : Taylor & Francis.

Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gautier (édit.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 333-356), Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 799-814.

Gérin-Lajoie, D. (1995). *L'école secondaire de Pain Court : une étude de cas (Projet des écoles exemplaires - Étude nationale)*, Toronto : Association canadienne d'éducation.

Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, 29(1). Tiré de www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/02-Gerin-Lajoie.html

Gill, J. et Johnson P. (1991). *Research Methods for Managers*. London: Paul Chapman Publishing.

Girod-Séville, M. et Perret, V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche, dans *Méthodes de recherche en management*, R. A. Thiétart, Dunod, p. 13-33.

Grégoire, A. (2001). *Le jeûne du ramadan en contexte de migration : le cas des immigrants d'origine marocaine à Montréal*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, QC).

Groupe ANGUS REID (1991). *Les Canadiens et le multiculturalisme : Étude nationale sur les attitudes des Canadiens*. Rapport présenté à Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.

Haddad, Y., Smith, J., Moore, K. M. et Netlibrary, I. (2006). *Muslim Women in America the Challenge of Islamic Identity Today*. USA : Oxford University Press.

Haddad, Y., Smith, J., et Esposito, J. (2003). *Religion and Immigration: Christian, Jewish, and Muslim experiences in the United States*. New York: Altamira Press, 2003.

Haddad, Y. et Smith, J. (2002). *Muslim Minorities in the West: Visible and Invisible*. Walnut Creek: AltaMira Press.

Hall, S. (1996). Who needs identity? Dans S. Hall & P. du Gay (édit). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications. (p. 1-17).

Hall, S. (1999). *Visual Culture: The Reader*, Sage, Publications, 478 pages.

Hall, S. (2007). *Identités et Cultures: Politiques des cultural studies*. Articles réunis par Maxime Cervulle, traduit de l'anglais par C. Jacquet. Paris, Éd. Amsterdam.

Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels. *Cahiers internationaux de sociologie*, (14), 121-138.

Hammersley, M., et Gomm, R. (2000). Introduction. Dans R. Gomm, M. Hammersley, et P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, key texts* (p. 1-16). London:

Sage.

Hanf, T. (1994). The Sacred Marker: Religion, Communalism and Nationalism. *Social Compass*, 41(1), 9-20.

Hasanali, P. (1995) *Texts, translators, transmissions: Hayy ibn Yaqzan and its reception in Muslim, Judaic and Christian milieu*. (Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal, QC).

Heller, M. (1989). Variation dans l'emploi du français et de l'anglais par les élèves des écoles de langue française de Toronto. Dans R. Mougeon et É. Beniak (dir.), *Le français canadien parlé hors Québec : aperçu sociolinguistique*, p. 153-168. Québec, Presses de l'Université Laval.

Heller, M. (1994). La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne. *Sociologie et sociétés*. 26(1), 155-168.

Heller, M. (1998). *Linguistic Minorities and Modernity. A sociolinguistic Ethnography*. London-New York: Longman.

Heller, M., Campbell, M. Dalley, P. et Patrick, D. (2006). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography* (2^e édition). Londres: Continuum.

Helly, D., Vatz-Laaroussi, M. et Etrachedi, L. (2001). *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants, Montréal, Québec, Sherbrooke*. Montréal : Immigration et métropoles. Tiré de http://www.im.metropolis.net/medias/wp_15_2001.pdf

Helly, D. (2002). Occidentalisme et islamisme : les leçons des guerres culturelles. Dans J. Renaud, L. Pietrantonio & G. Bourgeault (dir.), *Les relations ethniques en question. Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001* (p. 229-252). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Helly, D. (2004a). Are the Muslims discriminated against in Canada? *Journal of Canadian Ethnic Studies*, 36(1), 24-47.

Helly, D. (2004b). Flux migratoires des pays musulmans et discrimination de la communauté islamique au Canada. Dans U. Manço (Dir.), *L'islam entre discrimination et reconnaissance. La présence des musulmans en Europe occidentale et en Amérique du Nord* (p. 257-288). Paris : L'Harmattan.

Helly, D. (2004c). Le traitement de l'islam au Canada. Tendances actuelles. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 20(1), 47-71.

Helly, D. (2005). La gestion de la diversité religieuse au Canada et le cas de l'Islam. *Revue marocaine d'études internationales*, (13), 62-87.

Helly, D. (2007). Diaspora : Un enjeu politique, un symbole, un concept? *Espaces, Sociétés et Populations*, (1), 17-31. (Je pense que la bonne date est 2006)

Helly, D et Oueslati. B. (2006a). *Traitement de la différence musulmane : Demande de lieux de prières*. Montréal, Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine

Helly. D. et Oueslati, B. (2006b). *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois*, Rapport, Mc Andrew, M. (dir.), Chaire des études ethniques, Montréal, QC : Université de Montréal.

Hepburn, M. (1995). Revitalizing Political Socialization Research: An Introduction to the Symposium. *Perspectives on Political Science*, 24 (1), 5-6.

Hervieu-Léger, D. (1997). La transmission religieuse en modernité : éléments pour la construction d'un objet de recherche. *Social Compass*, 44(1), 131-143. Tiré de <http://dx.doi.org/10.1177/003776897044001010>

Hervieu-Léger, D. (1998). The Transmission and Formation of Socioreligious Identities in Modernity. An Analytical Essay on the Trajectories of Identification. *International Sociology*, 12(2), 213-228.

Hervieu -Léger, D. (2002). La transmission des identités religieuses. *Sciences Humaines, hors-série*, (36), 56-59.

Hirschman, C. (2004). The role of religion in the origins and adaptation of immigrant groups in the United States. *International Migration Review* 38(3), 1206-1233.

Hurrelman, K. (1992). Mal de vivre à l'adolescence. Dans H. Malewska-Peyre, et P. Tap, *Marginalité et troubles de la socialisation* (p. 17-39). Paris: PUF.

Hussain, A. (2004). Muslims in Canada: Opportunities and challenges. *Studies in religion*, 33(3-4), 359-379.

Hussain, A. (2001). *The Canadian face of Islam: Muslim communities in Toronto*. (Thèse de doctorat, Université de Toronto, Toronto, ON).

Husaini, Z. (1990). *Muslims in the Canadian Mosaic: Socio-cultural and Economic Links With Their Countries of Origin*. Edmonton: Muslim Research Foundation.

Ibn Khaldoun, (1377-1382). *Muqaddima, Discours sur l'histoire universelle* (V. Monteil, Trad.), 1967-1968 *Actes sud, Thesaurus*, (2).

Ibrahim, A. (2014). Research as an act of love: Ethics, émigrés and the praxis of becoming human. In *Diaspora, Indigenous and Minority Education* 8 (1), 7-20.

Joly, D. (2008). Les musulmans et l'institutionnalisation de l'islam dans la société britannique. *Diversité Urbaine*, 8(2), 13-36.

Johnston, L. et Swift, S. (2000). *Public Funding of Private and Denominational Schools in Canada*. Toronto: Ontario Legislative Library, Legislative Research Service.

Junker, B. H. (1960). *Field work: An introduction to the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou-Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2008, p. 265-289.

Karim, K. H. (1996). *Constructions of the Islamic peril in English-language Canadian print media: discourses on power and violence*. (Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal, QC).

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). Vers une formation globale à la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 7-15). Sherbrooke: Editions du CRP.

Kastoryano, R. (2004). Religion and Incorporation: Islam in France and Germany. *International Migration Review*. Volume 38 (3).

Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi: Une théorie de l'identité*, Paris: Armand Colin.

Kelley, P. (1999). Integration and Identity in Muslim Schools: Britain, United States and Montreal». *Islam and Christian-Muslim Relations*, 10 (2).

Khan, M. A. M. (2003). Constructing the American Muslim community. Dans Y. Y. Haddad, J. L. Esposito (Dir.), *Religion and Immigration : Christian, Jewish, and Muslim Experiences in the United States* (p. 175–198). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Koenig, M. (2005). Incorporating Muslim migrants in western nation states—a comparison of the United Kingdom, France, and Germany. *Journal of International Migration and Integration*, 6(2), 219-234.

Kuru, T. A. (2005). *Muslims and the Secular State in France*. Tiré de <http://europe.byu.edu/islam/pdfs/Kuru-paper.pdf>

Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens, *Theory and Research in Education*, vol. 1, no. 2, p. 147-169.

Labrie, N. (2010). La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir), *Produire*

et reproduire la francophonie en la nommant. (21-34). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Lamchichi, A. (1999). *Islam et Musulmans de France : pluralisme, laïcité et citoyenneté.* Paris : L'Harmattan.

Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie.* Paris : Payot.

Laplantine, F. (2003). Penser anthropologiquement la religion. *Anthropologie et sociétés* 27(1) : 11-33.

Laplantine, F. (2006). *La description ethnographique.* Paris : Armand Colin.

Lathion, S. (2002). La jeunesse musulmane européenne : vers une identité commune? *Cemoti* (33), 109-125

Lazarus, N. (2006). *Penser le postcolonial : Une introduction critique.* Paris : Editions Amsterdam.

Lawson, B.T. (1987). The Qur'an Commentary of the Báb. Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal, QC.

Lefebvre, S. (2004). Théologie pratique et questions de transmission, *Laval théologique et philosophique*, 60(2), 251-268.

Lefebvre, S. (2005), *La religion dans la sphère publique*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Le Gall, J. (2003). Le rapport à l'islam des musulmanes chiites libanaises à Montréal. *Anthropologie et Sociétés*, 27(1), 131-148.

Léger, L. (2000). L'école et la réussite de tous. Dans L. Léger *Révolution par l'intelligence.* (p. 79-90). Paris : Éditions Messidor.

Léger, L. (2001). On le met dans le privé? Les raisons du choix des familles. Communication au colloque : *Enseignement public et privé en Europe.* (CNRS, 1998), paru dans *L'enseignement privé en Europe* 2(13), 141-162. Caen : MRSH.

Léger, A. (2002). Public ou privé? Les raisons du choix des familles, in Public ou privé, élèves, parents, enseignants, *Éducation et sciences* (2), 61-84. Paris : Fabert.

Leger Marketing, (2007). *La grande enquête sur la tolérance au Québec.*

Leonard, K. (2001). Muslim identities in North America. *Islamic culture*, 75(2), 41-56.

Le Ray, E. (1994). *Islam et modernité en Amérique du Nord francophone : les téléspectateurs, de sensibilité musulmane, face à la télévision au Québec : perception, réactions et interprétation. Le cas des membres de la communauté maghrébine au Québec (Algérie, Tunisie et Maroc)*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC).

Lincoln, B. (2000). Culture. Dans W. Braun et R.T. McCutcheon (Édit), *Guide to the Study of Religion*. Londres & New York : Cassell.

Lincourt, M. (2012). Qu'en est-il aujourd'hui du fait religieux dans les écoles québécoises? Site web consulté le : 24 octobre 2012
<http://www.michellincourt.com/2012/09/ecoles-religieuses/>

Lindsay, (2001). *Les minorités visibles au Canada*. Statistique Canada, Ministre de l'Industrie. Tiré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/85f0033m/85f0033m2001007-fra.pdf>

Lipiansky, E. M. (1995). L'identité à l'articulation du psychologique et du social, *Revue Internationale de Psychosociologie*, 2(2).

Locke, J. (1977). An Essay Concerning Human Understanding. Dans J. Yolton, *The Locke Reader*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lorcerie, F. (2005). Quand l'islam revendique la laïcité. *VEI enjeux*(142), 57-68.

Machouf, A. (1991). *Port du voile et profils d'appartenance chez des adolescentes musulmanes à Montréal*. Mémoire de maîtrise (psychologie), Université de Montréal, Montréal, QC).

Maffesoli, M. (1993). Le quotidien et le local comme espaces de la socialité. Dans M. Audet et H. Bouchikhi (dir), *Structuration du social et modernité avancée : autour des travaux d'Anthony Giddens*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Mager, R. (2001). Transmission de la religion. Dans J.-M. Larouche et G. Ménard (dir.), *L'étude de la religion au Québec. Bilan et prospective*. (p. 453-465), Québec: PUL/CCSR.

Maillard, D. (2005). The Muslims in France and the French model of Integration. *Mediterranean Quarterly*.16 (1).62-78.

Malinovich, N. (2006). The Americanization of Islam in the Contemporary United States. *Revue française d'études américaines*, 3(109), 100-112.

Mandaville, P. (2003) Towards a critical Islam: European Muslims and the changing boundaries of transnational religious discourse. Dans S. Allievi & J. Nielsen (Édit), *Muslim Networks and Transnational Communities in and across Europe*. (p. 127-145), Leiden: Brill.

Manzer, R-A. (1994). *Public schools and political ideas: Canadian educational policy in historical perspective*. Toronto: University of Toronto Press.

Martikainen, T. (2004). Immigrant religions and structural adaptations. *Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft (ZMR)*, 88, 264-274.

Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45-3, 2004, 469-497

Maussen, M. (2007). Islamic Presence and Mosque Establishment in France: Colonialism, Arrangements for Guestworkers and Citizenship. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 33(6), 981-1002.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (2002), Projet national, immigration et intégration dans un Québec souverain. Dans Gouvernement du Québec, *Mise à jour des études originalement préparées pour la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec (1990-1991) et pour la Commission parlementaire d'étude des questions afférentes à l'accession du Québec à la souveraineté (1991-1992)*, 3, 1^{re} partie, livre 1, 31-59 Québec, Gouvernement du Québec.

Mc Andrew, M. (2009). *The Muslim Diaspora : Gender, Culture and Identity*, in H. Moghissi (dir.), Routledge, Royaume-Uni/États-Unis, p. 153-166.

Mc Andrew M. et Bakhshaei M. (2013). The Difficult Integration of Muslims in Quebec since September 11th: International or Local Dynamics?, *International Journal [numéro spécial] Canada After 9/11* 67 (4): 931-949

Mc Andrew, M, Helly. D. et Triki-Yamani, A. (2008). *Traitement de l'islam et du monde musulman à l'école : perceptions des jeunes musulmans(es) du cégep au Québec* Immigration et métropoles, Centre Métropolis du Québec, QC.

Mc Andrew M. et Quirke L. (coll.) (2011). The Reduction of Islam and Muslims in Ontario's Social Studies Textbooks, *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 3 (1).

McDonough, S., et Hoodfar, H. (2005). Muslims in Canada: From Ethnic Groups to Religious Community. Dans D. S. Paul Bramadat (Dir.), *Religion and Ethnicity in Canada* (p. 133-153). Toronto: Pearson Education Canada.

McLoughlin, S. (2005). Mosques and the Public Space: Conflict and Cooperation in Bradford. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(6), 1045-1066.

Meintel, D. et Leblanc, M.-N. (2003). Présentation : La mobilité du religieux à l'ère de la globalisation. *Anthropologie et Sociétés*, 27(1), 5-10.

Meintel, D. et Mossière, G. (2009). Religion-based perspectives on Immigration and Integration in Quebec, *American Anthropological Association*, Philadelphie.

Melucci, A. (1995). The Process of Collective Identity. Dans H. Johnston et B. Klandermans (Édit), *Social Movements and Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Merton, R. K. (1972). Insiders and Outsiders. A Chapter in the Sociology of Knowledge. *American Journal of Sociology*, (18), 9-47.

Miles, M. B., et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Paris : De Boeck.

Milot, M. (dir.), (1999). Religions et sociétés... après le désenchantement du monde. *Cahiers de recherche sociologique*, (33), Montréal, département de sociologie, Université du Québec à Montréal.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mohamed, A. (2000). Les transmissions intergénérationnelles en situation migratoire : le cas des maghrébins en France. *VEI Enjeux*, (120), 68-98.

Monteil, V. (1978). Introduction à la sociologie religieuse d'Ibn Khaldoun (1332-1406), *Social Compass*, XXV, 343-358

Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Newbury Park : Sage Publications.

Mossière, G. (2006). Former un citoyen utile au Québec et qui reçoit de ce pays. Le rôle d'une communauté religieuse montréalaise dans la trajectoire de ses membres. *Diversité Urbaine*6(1), 45-61.

Mounier, P. (2001). *Pierre Bourdieu : une introduction*. Paris : Pocket : La Découverte (Collection Agora).

Mucchielli, A. (1997). Le poids des normes dans les phénomènes de l'induction des communications. *Communication et organisation*. Tiré de <http://communicationorganisation.revues.org/2002>

Mucchielli, A. (1999). *L'identité*. Paris : Éditions PUF

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Collin.

Olivier de Sardan, J-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de*

l'interprétation socio-anthropologique. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.

Oriol, M. (1984). *Les variations de l'identité. Étude de l'évolution de l'identité culturelle des enfants d'émigrés portugais en France et au Portugal*. Rapport final de l'ATP CNRS 054, (1), Nice.

Ouellet, B. et Bergeron, R. (1998). *Croyances et sociétés : Communications présentés au dixième colloque international sur les nouveaux mouvements religieux*, coll. Héritage et projet, 59, Montréal, Fides, 500 p.

Pace, E. (2003). Politique de l'identité, religion et enjeu scolaire. *Archives des sciences sociales des religions*. (121), 115-126.

Pelletier, V. (2010). *Construction identitaire de six filles d'immigrants maghrébins au Québec*. Mémoire de maîtrise. UQAM. Montréal.

Percheron, A., Bonnal, F., Boy, D., Dehan, N., Grunberg, G. et Subileau, F. (1978). *Les 10-16 ans et la Politique*, Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.

Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : Une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 34(1).

Pilote, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : Le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, QC).

Pinto, L. (1998). *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*. Paris : Albin Michel.

Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans Poupert, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H.L., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Popovic, A. et Veinstein, G. (1996). *Les voies d'Allah : les ordres mystiques dans le monde musulman des origines à aujourd'hui*. Fayard, Paris.

Poupert, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupert, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p. 174-209), Montréal, Paris, Casablanca : Gaëtan Morin.

Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France IV*,

l'école et la famille dans une société en mutation, 1930-1980. Nouvelle librairie de France

Qamaruddin Khan, M. (1963). *AL-MAWARDI, A History of Muslim Philosophy*, Otto Harrassowitz vol. I, Chapter XXXVI

Quick, A. H. (1990). Muslim Rituals, Practices and Social Problems in Ontario. *Polyphony*, 12, 120-124

Ramadan, T. (1999). Islam minoritaire, islam majoritaire. *Confluences Méditerranée*, (32), 53-72.

Rey, T. (2004). Marketing the goods of salvation : Bourdieu on religion. *Religion* 34 (4), 331-343.

Richard, Y. (1991). *L'Islam chi'ite, croyance et idéologies*. Paris, Fayard.

Riikonen, T. (2007). *Analyse discursive de l'identité et du voile islamique : Étude de cas des étudiantes musulmanes de Montréal*. (Mémoire de maîtrise, Université de Turku, Institut des langues classiques et romanes, Département d'études françaises, Turku, Finlande).

Roy, O. (2000). L'individualisation dans l'islam européen contemporain. Dans F. Dassetto. (dir.), *Paroles d'Islam* (p. 69-83). Paris : Maisonneuve et Larose.

Roy, O. (2002). *L'islam mondialisé*. Paris : Éditions du Seuil.

Roy, O. (2005). *La laïcité face à l'islam*. Paris : Hachette Littératures.

Ruano-Borbalan, J.C. et Halpern, C. (2004). *Identité(s); l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Sainte-Marie, E. (2000). *Maghrébines montréalaises : Les stratégies identitaires des jeunes filles d'origine marocaine, algérienne et tunisienne à Montréal*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, QC).

Saint-Blancat, C. (2002). Islam in diaspora: between reterritorialization and extraterritoriality. *International journal of urban and regional research*, 26(1), 138-151.

Saint-Blancat, C. (2004). La transmission de l'islam auprès des nouvelles générations de la diaspora. *Social Compass*, 51(2), 235-247.

Samadi, N. (2003). Religion et intégration : l'Islam, les jeunes et la République. *Bulletin de l'Association Religions, Laïcité, Citoyenneté (ARELC)*, (15).

Sanjek, R. (1990). *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*. Cornell: Cornell University Press.

Santelli, E. (2008). Être musulman après le 11 septembre : l'expérience des descendants d'immigrés maghrébins en France. *Diversité Urbaine*, 8(2), 135-162.

Saouab, A. (1989). *Les musulmans et le système de clôture sociale au Canada*. Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Ottawa, ON.

Sarwar, G. (1996). Islamic Education: its Meaning, Problems and Prospects. Dans *Issues in Islamic Education*. London : The Muslim Educational Trust.

Schmidt, G. (2002). The complexity of belonging: Sunni muslim immigrants in Chicago. Dans Y. Y. Haddad, J. I. Smith, (Dir.), *Muslim Minorities in the West : Visible and invisible* (p. 107-123). Walnut Creek: Altamira Press.

Schnapper, D. (1993), *La communauté des citoyens*, Paris : Gallimard.

Schrecker, C. (2006). *La Communauté. Histoire critique d'un concept dans la sociologie anglosaxonne*, Paris, L'Harmattan,

Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. (3^eed.). New York & London : Teachers College Press et Columbia University.

Sennels, N. (2009). *L'intégration des Musulmans dans nos sociétés occidentales est impossible*. Interview réalisé par Felix Struening, Tiré de <http://www.histoiresdememoire.org/spip.php?article649>

Shaheen, A. (2001). Muslim Educational Institutions in Toronto. *Canada Journal of Muslim Minority Affairs*, 21(2), 259-272.

Shaheen, J. G. (2004). *Arab and Muslim stereotyping in American popular culture*. Center for Muslim-Christian Understanding: History and International Affairs, Washington: Georgetown University.

Smith, C. (1998). *American Evangelicalism: Embattled and Thriving*. Chicago & London : University of Chicago Press.

Sourdel, D. (2002). *Vocabulaire de l'Islam*. Paris : PUF. Collection Que sais-je?

Stake, R. E. (2000). Case Studies. Dans N. K. Denzin et S. Lincoln (Édit.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 435-454). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Statham, P., Koopmans, R., Giugni, M., et Passy, F. (2005). Resilient or Adaptable Islam? Multiculturalism, Religion and Migrants' Claims-Making for Group Demands in Britain, the Netherlands and France. *Ethnicities*, 5(4), 427-459.

Statistique Canada. 2013. Montréal, TÉ, Québec (Code 2466) (tableau). Profil de

l'enquête nationale auprès des ménages (ENM), Enquête nationale auprès des ménages de 2011, produit n° 99-004-XWF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 11 septembre 2013. <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>

Steigerwald, D. (2001). Compte rendu d'al-Shahrastani, *Kitâb al-Musâra'at al-Falasifa (Struggling with the Philosopher: A Refutation of Avicenna's Metaphysics)*, (W. Madelung & T. Mayer, Trad.). London:Tauris. Dans *Studies in Religion/Sciences religieuses*, 30(2), 233-234.

Stone, L. (2001). Misrecognition of the Limits: Bourdieu's Religious Capital and Social Transformation. *Journal for Cultural and Religious Theory* 3(1). Tiré de <http://www.jcrt.org/archives/03.1/stone.shtml>

Strauss, A. (1992). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. (M. Flandry, Trad.). Paris: Métailié.

Swartz, D. (1997). *Culture & Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tahon, M.-B. (1996). Regards croisés sur les musulmanes au Québec. Dans K. Fall, R. Hadj-Moussa & D. Simeoni (Dir.), *Convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques* (p. 169-187). Chicoutimi : Presses de l'Université de Chicoutimi.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, (13), 65-93.

Tajfel, H. et Fraser, C. (édit), (1978) *Introducing Social Psychology*. Harmondsworth: Penguin Books

Tajfel, H. et Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. Dans W. G. Austin et S. Worchel (Eds.). *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA : Brooks-Cole

Tajfel, H. et Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. Dans S. Worchel & W. Austin (Eds), *Psychology of intergroup relations* (2^e éd). Chicago: Nelson-Hall.

Talbi, A. (1993), *AL-FARABI*, Perspectives, Bureau international d'éducation Paris, UNESCO, vol. XXIII, n° 1-2, p. 387-377.

Tap, P. (2004) Marquer sa différence. Dans C. Halpern & J.C. Ruano-Borbalan, *Identité(s). L'individu, Le groupe, La société*. (p. 57-60), Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Tap, P. (2005) Identité et exclusion. *Connexions*,(83), 53-78.

Tap, P., et Malewska-Peyre, H. (1992). Marginalité et troubles de la socialisation. Dans P. Tap, et H. Malewska-Peyre, *Les troubles de la socialisation*. Paris: PUF.

Tavan, C. (2004). Public and private schools: comparison of pupil itineraries and scholastic success. *Revue française de sociologie*, 45(1), 133-165.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: the Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, J. B. (1972). *Concepts of social morality in post-Ilkhânî and pre-safawî Iran*. (Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal, QC).

Ternisien, X. (2005). *Les frères musulmans*. Arthème Fayard, Paris.

Thompson, J.B. (1991). Editor's introduction. Dans P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Todd, E. (1994). *Le destin des immigrés*. Paris: Seuil.

Torrekens, C. (2005). L'islam dans la capitale européenne : vers l'émergence d'un islam européen? *Émigrations et Voyages*. (1), 47-69.

Tournier, V. (1997). École Publique, École Privée : Le clivage Oublié. *Revue Française de science politique*. 47(5).

Tremblay, M-A. (1983). *L'identité québécoise en péril*. Québec : Les Éditions St-Yves, Inc.

Treps, M. (2000) Transmettre : un point de vue sémantique. *Ethnologie française*, 30(3), 361-367.

Triki-Yamani, A. et Mc Andrew, M. (2009) Perceptions du traitement de l'islam du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du Cégep au Québec, *Diversité urbaine* 9 (1): 73-94

Vasquez, A. (1990). Les mécanismes des stratégies identitaires, une perspective diachronique. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipianski, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (Eds.), *Stratégies Identitaires* (143-171). Paris : PUF.

Vassort, P. (2005). *Football et Politique*. Paris : Éditions de la passion.

Vatz-Laroussi, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration : les stratégies de citoyennetés des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris : L'Harmattan.

Vertovec, S. (2002). Islamophobia and Muslim recognition in Britain. Dans Y. Y. Haddad (Dir.), *Muslims in the West: from sojourners to citizens* (p. 19-35). USA : Oxford

University Press.

Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu, *Carrefours de l'éducation*, (14), 2-20.

Vinsonneau, G. (2004). Socialisation et identité. Dans : C. Halpern & J. C. Ruano-Borbalan, *Identité(s). L'individu, le groupe, la société* (p. 63-66). Paris : PUF.

Voyé, L. (2003). Mutations normatives dans la socialisation religieuse. De la transmission à l'invention : normes en transaction et paradigme identitaire. *Éducation et sociétés*, 11(1), 35-46.

Vroom, H. (2007). Islam's adaptation to the West: on the deconstruction and reconstruction of religion. *Scottish Journal of Theology*, 60(2), 226-241.

Warner, S. R. et Wittner J. G. (1998). *Gatherings in diaspora: Religious communities and the new immigration*. Philadelphia: Temple University Press.

Watt, W. M. (1979). *What is Islam?* London and New York: Longman.

Weber, M. (1951). *The Religion of China*, (édit. et trad. Hans H. G.). New York: The Free Press.

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Plon, Collection : Recherches en sciences humaines.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Willaime, J.-P. (2003). La religion : un lien social articulé au don. *Revue du M.A.U.S.S.*, 22(2003/2), 248-269.

Willms, J. D. (1985). Catholic-School Effects on Academic Achievement: New Evidence From the High School and Beyond Follow-Up Study. *Sociology of Education*, (58), 98-114.

Yang, F. et Ebaugh, H. R. (2001). Transformations in New Immigrant Religions and their Global Implications. *American sociological review* 66(2), 269-288.

Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3^e édit). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yousif, A. F. (1993). *Muslims in Canada: A Question of Identity*. Ottawa. Legas.

Yousif, A. (2008). *Muslims in Canada: a question of identity*. New York: Legas Publishing.

Zeghidour, S. (1989). *La vie quotidienne à La Mecque de Mahomet à nos jours*. Paris: Hachette.

Zine, J. (2001). Muslim youth in Canadian schools: Education and politics of religious identity. *Anthropology and Education Quarterly*, 32(4), 399-423.

Zine, J. (2007). Safe havens or religious "ghettos? Narratives of Islamic schooling in Canada. *Race, Ethnicity and Education*, 10(1), 71-92.

Zine, J. (2008). *Canadian Islamic Schools: Unravelling the Politics of Faith, Gender, Knowledge, and Identity*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Appendice 1: Discours de recrutement, formulaires d'assentiment et grilles d'entretien et de discussions de groupe pour la participation de mineurs

Salut,

Je me nomme Souhaïel Essid. Je suis étudiant en doctorat à l'Université d'Ottawa et je prépare une recherche sur l'identité religieuse des jeunes musulmans. Je vous invite à participer à mon étude sur comment les élèves qui fréquentent une école islamique construisent leur identité. J'espère que cette recherche aidera les adultes à mieux vous comprendre. S'ils vous comprennent mieux, ils pourront mieux vous aider à réaliser vos rêves.

Qu'est-ce que tu devras faire si tu participes? Il y a quatre façons de participer. Tu peux participer seulement à une partie de la recherche ou aux trois parties de la recherche. C'est toi qui décideras. Tes parents devront donner leur permission, mais après, ce sera à toi de décider. Même si tes parents disent oui, tu pourras dire non. Mais si tes parents disent non, tu ne pourras pas participer.

Je vais t'expliquer les quatre façons de participer, mais tu n'as pas besoin de prendre de décision tout de suite. À chaque étape de la recherche, je vérifierai avec toi si tu veux toujours participer.

Comment participer?

1. Répondre à un questionnaire en classe.
2. Accepter que je t'observe à l'école. Par exemple, en salle de classe, à la cafétéria, la cour d'école, la gym, etc. Tu pourras me dire que je peux t'observer dans tous ces endroits ou que tu veux que je t'observe seulement dans certains endroits. Ce sera à toi de décider. Je suis obligé d'accepter ta décision. Tu pourras changer d'idée à n'importe quel moment et décider que tu ne veux plus que je t'observe ou encore que tu veux que je t'observe. Si tu changes d'idée, ce n'est pas grave. Il n'y a personne qui le saura, seulement moi.
3. Participer à une discussion avec d'autres élèves de ta classe et moi. Si tu acceptes, je te rencontrerai avec tes camarades en salle de classe durant l'heure de dîner. Nous allons discuter ensemble des sujets comme l'école, l'islam, l'identité, l'immigration, culture. Cette discussion sera enregistrée et personne n'aura accès à l'enregistrement sauf moi et directrice de thèse. Elle durera 1 heure.
4. Participer à une discussion ou une entrevue avec moi. Si tu acceptes, je te rencontrerai dans une salle à l'école, mais en dehors des heures de classe pour environ 20 minutes. On parlera de ta vie, tes activités à l'école et à la maison et tes rapports avec les autres à l'école. Cette rencontre sera enregistrée et personne n'aura accès à l'enregistrement sauf moi et directrice de thèse

À toutes les étapes de la recherche, tu pourras toujours changer d'idée et décider que tu ne veux plus faire le questionnaire, tu ne veux plus que je t'observe ou tu décides de quitter la discussion de groupe ou l'entretien individuel. Si tu changes d'idée, ce n'est pas grave. Il n'y a personne qui le saura, seulement moi.

Qui d'autres va participer? À part toi et certains de tes camarades, ton père ou ta mère peut également participer dans la recherche. Il sera invité à une entrevue individuelle. En plus, ton enseignant et le directeur de ton école vont également faire partie de la recherche en faisant des entrevues à des moments différents. Tout ce qui se dira dans ces rencontres restera confidentiel et personne n'aura accès aux propos sauf moi et ma directrice.

Qui saura que j'ai participé? Tout ce que j'observe et tout ce que tu diras seront gardés privés. Je n'ai pas le droit de partager ces informations avec tes professeurs ou tes parents. Ton nom ne sera pas écrit sur les notes ou documents que j'écris. Ton nom sera remplacé par un nom que tu choisiras.

Est-ce que je peux changer d'idée? Oui, tu peux te retirer du projet n'importe quand, sans aucun problème. À ce moment-là, tu pourras décider si je peux utiliser les notes que j'ai prises à ton sujet et ton entrevue pour ma recherche ou non.

Comment signaler mon intérêt dans cette recherche? Si tu veux participer, c'est-à-dire répondre au questionnaire et être observé, tu dois signer le formulaire d'assentiment. Mais ton accord seul n'est pas suffisant. Il faut que tes parents acceptent également que tu participes. Un de tes parents doit ainsi signer le formulaire de consentement. Ensuite, tu dois remettre les deux formulaires dans l'enveloppe que je te donnerai à ton enseignant (e).

Qu'est-ce que ça va me donner? Cela donne l'occasion d'échanger avec d'autres amis, de réfléchir sur soi-même et sur sa vie sans être jugé et d'aider l'école et la communauté musulmane et québécoise à comprendre vos besoins et vos pensées. Une conférence portant sur l'identité religieuse et les écoles islamiques te sera présentée. Elle fera le point sur le rôle de cette école, de la religion, de la famille et de la communauté dans vos choix identitaires pour qu'ils travaillent tous ensemble à améliorer la situation.

Est-ce qu'il y a des conséquences négatives possibles?

Tu ne cours aucun risque à participer à cette étude. Toutefois, il est possible que certaines questions te rappellent des souvenirs désagréables. Si c'est le cas et que tu trouves cela difficile, n'hésite pas à me contacter, à contacter la psychologue scolaire ou un autre intervenant en qui tu as confiance.

Est-ce que je pourrai savoir ce que les jeunes pensent?

Un résumé des résultats pour l'ensemble des jeunes qui auront participé sera disponible sur le site Web de l'école. Tu pourras aller le consulter si tu le désires. De plus, les résultats de cette recherche te seront communiqués lors d'une conférence portant sur l'identité religieuse et l'école musulmane au Canada.

Si tu veux participer à un entretien ou au groupe de discussion, je te demanderai de signer un formulaire plus tard.

J'ai écouté et compris la présentation de la recherche

Mon nom : _____

Numéro de téléphone de tes parents :

* J'aimerais communiquer avec tes parents par téléphone pour confirmer qu'ils acceptent que tu participes aux différentes parties de la recherche.

1. ___ Oui, je suis intéressé (e) à remplir un questionnaire pour le projet de recherche sur les élèves de l'école islamique et je donne la permission au chercheur de contacter mes parents

___ Non, je ne suis pas intéressé (e) à répondre au questionnaire.

Signature :

2. ___ Oui, je j'accepte que le chercheur m'observe pour son projet de recherche et je donne la permission au chercheur de contacter mes parents.

___ Non, je ne suis pas intéressé (e) à être observé.

Signature :

Formulaire d'assentiment – groupe de discussion

Préambule

Bonjour tout le monde. Vous allez bien aujourd'hui? Comme vous le savez, je vous ai invité ici aujourd'hui pour une discussion en rapport avec ma recherche. Je veux vous rappeler que même si vous avez accepté de venir, vous n'êtes pas obligés de répondre aux questions que je vais poser. Vous pouvez répondre à certaines questions et pas à d'autres. C'est votre choix.

Est-ce qu'il y a des questions?

J'aimerais également parler un peu de confidentialité. Est-ce que vous savez ce que ça veut dire? La confidentialité, c'est quand on garde quelque chose privé. Je vous demande de protéger la confidentialité de nos discussions aujourd'hui en gardant privé ce que vos collègues de classe vont dire.

Si vous acceptez, il faut d'abord signer le formulaire d'acceptation.

Oui, je suis intéressé (e) à participer à une discussion de groupe pour le projet sur « La construction de l'identité religieuse des jeunes musulmans francophones dans les écoles musulmanes » et je donne la permission au chercheur de contacter mes parents

Non, je ne suis pas intéressé(e) à participer à une discussion de groupe.

Signature : _____

Formulaire d'assentiment – entretien individuel

Préambule

Bonjour. Vous allez bien aujourd'hui? Comme vous le savez, je t'ai invité ici aujourd'hui pour un entretien individuel en rapport avec ma recherche. Je veux te rappeler que même si vous avez accepté de venir, tu n'es pas obligé de répondre aux questions que je vais poser. Tu peux répondre à certaines questions et pas à d'autre. C'est ton choix.

Est-ce qu'il y a des questions?

Si tu acceptes, il faut d'abord signer le formulaire d'acceptation.

Mon nom : _____

Oui, je suis intéressé (e) à participer à un entretien individuel pour le projet sur « La construction de l'identité religieuse des jeunes musulmans francophones dans les écoles musulmanes » et je donne la permission au chercheur de contacter mes parents

Non, je ne suis pas intéressé (e) à participer à un entretien individuel.

Signature : _____

Grilles d'entretien

Grille 1 : Le récit de vie

Exemples de questions à poser et des thèmes qui peuvent être abordés.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Question 1</p> <p>Tu peux me raconter l'histoire de ta famille?</p> <p>Parents</p> <p>Lieu d'origine</p> <p>Parcours</p> | <p>Question 2</p> <p>Lorsque tu es avec tes amis, que fais-tu?</p> <p>Tu peux me raconter une journée typique de ta vie?</p> <p>Semaine</p> <p>Fin de semaine</p> |
| <p>Question 3</p> <p>Qu'est-ce que tu aimerais faire quand tu seras grand?</p> <p>Projets d'avenir</p> <p>Ambitions</p> <p>Rêves</p> | <p>Question 4</p> <p>As-tu l'intention de rester au Québec après la fin de tes études?</p> <p>Appartenance</p> <p>Attachement</p> <p>valeurs</p> |

Thèmes possibles

Grille 2 : École – Famille - environnement

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Question 1</p> <p>Aimes-tu ton école?</p> <p>Rôle de l'école</p> <p>Environnement scolaire</p> <p>Rapport avec les profs</p> <p>Rapports avec la direction</p> <p>Perception de l'école publique</p> | <p>Question 2</p> <p>Peux-tu me décrire ta famille?</p> <p>Rapports avec les parents</p> <p>Les frères et sœurs</p> <p>Entre mère et père</p> <p>Parents - école</p> |
| <p>Question 3</p> <p>Tu peux me parler de ton quartier, de là où tu vis?</p> <p>Moi, je me souviens, lorsque j'avais ton âge... C'est toujours comme ça?</p> <p>Voisinage</p> <p>Sens d'appartenance</p> <p>commodités</p> | <p>Question 4</p> <p>Peux-tu me parler de tes amis? Sont-ils tous musulmans?</p> <p>Préférences</p> <p>Rapport avec groupe majoritaire</p> <p>Rapport avec groupes minoritaires</p> <p>Activités après l'école</p> |
| <p>Question 5</p> <p>Quelle est la place de la religion dans ta vie? À l'école? Dans ta famille? Ce sera toujours le cas?</p> <p>Lorsque tu auras des enfants</p> | <p>Question 6</p> <p>Peux-tu me raconter qu'est-ce que tu fais à la mosquée?</p> <p>Religion</p> |

| | |
|-------------------------------------|--------------------|
| Comme tes parents Comme tes amis | Mosquée Rituels |
|-------------------------------------|--------------------|

Grille 3 : Identités – identité religieuse

Identités-similarités \ altérités

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Question 1</p> <p>Peux-tu me dire qu'est-ce que ça veut dire être musulman?</p> <p>Perception de soi</p> <p>Marqueurs identitaires</p> <p>Appartenance au groupe</p> | <p>Question 2</p> <p>Parle-moi de ce que tu aimes en islam?</p> <p>Jeûne</p> <p>Prières</p> <p>Mosquée</p> <p>Fêtes</p> |
| <p>Question 3</p> <p>À la maison, fais-tu tes prières, ton ramadan, etc.</p> <p>Choix ou transmission</p> <p>Rôle des parents et réception des valeurs</p> | <p>Question 4</p> <p>Peux-tu me dire qu'est-ce qui te différencie des autres?</p> <p>Altérité et similitude</p> <p>Singularité et traits communs</p> |

Grille d'entrevue-Groupes de discussion

3 Thèmes

Qu'est-ce que ça veut dire être musulman/non-musulman? (20mn)

Identification, symboles, référant, marqueurs, etc.

Quel rôle joue l'école religieuse? (20mn)

Apprentissage, succès, protection, reproduction

À quelle culture identifiez-vous le plus? (20mn)

Appartenance, culture d'accueil, culture d'origine, intégration, etc.

Appendice 2 : Formulaire de renseignements personnels

Mon nom : Ma classe : Mon âge :

Mon lieu de naissance :

Les endroits où j'ai déjà vécu :

.....

Les écoles que j'ai fréquentées :

.....

Ma mère :

son travail :

son pays d'origine :

sa langue principale :

sa religion :

Mon père :

son travail :

son pays d'origine :

sa langue principale :

sa religion :

Mes frères et sœurs (incluant toi-même) :

| Nom | âge |
|-----|-----|
| | |
| | |
| | |
| | |

La langue que j'utilise souvent :

- à la maison :
- à l'école :
- à la mosquée :
- avec mes amis (ies) :

Les activités que j'aime faire :

- à l'école :
- à la maison :
- à la mosquée :
- au parc :
- à l'extérieur :

Quand je serai grande ou grand, je veux être :

Cercle d'appartenance : Encercler une ou plusieurs réponses?

a. Quand je suis à l'école, je m'identifie plus à travers :

- ma religion
- ma langue
- ma couleur
- mon pays
- mon pays d'origine
- ma ville.

b. Quand je suis à la maison, je m'identifie plus à travers :

- ma religion
- ma langue
- ma couleur

- mon pays
- mon pays d'origine
- ma ville.

c. Quand je suis avec mes amis (ies), je m'identifie plus à travers :

- ma religion
- ma langue
- ma couleur
- mon pays
- mon pays d'origine
- ma ville.

d. Quand je suis au parc, je m'identifie plus à travers :

- ma religion
- ma langue
- ma couleur
- mon pays
- mon pays d'origine
- ma ville.

e. Quand je suis au centre commercial, je m'identifie plus à travers :

- ma religion
- ma langue
- ma couleur
- mon pays
- mon pays d'origine
- ma ville.

f. Quand je suis à la mosquée, je m'identifie plus à travers :

- ma religion
- ma langue
- ma couleur
- mon pays
- mon pays d'origine
- ma ville.

Appendice 3 : Grille d'observation

| | |
|--------------------------|--------------|
| Date et heure : | |
| Lieu : | |
| Participants : | |
| Activité : | Théorisation |
| | |
| Commentaires : | |
| Questions à poursuivre : | |
| | |

Appendice 4 : Grille d'entretien - Enseignant

Préambule

Bonjour. Vous allez bien aujourd'hui? Comme vous le savez, je vous ai invité ici aujourd'hui pour une discussion en rapport avec ma recherche. Je veux vous rappeler que même si vous avez accepté de venir, vous n'êtes pas obligés de répondre aux questions que je vais poser. Vous pouvez répondre à certaines questions et pas à d'autres. C'est votre choix.

Est-ce qu'il y a des questions?

J'aimerais également parler un peu de confidentialité. Je vous demande de protéger la confidentialité de notre discussion aujourd'hui

On est prêt à commencer?

Je propose de diviser la discussion en quatre thèmes. On va discuter de chacun des thèmes pour environ 20 minutes. Le premier thème est...

Pourquoi et comment le choix d'une école religieuse? (20mn)

Cheminement de carrière, parcours professionnel et culturel, rapport avec la religion.

Qu'est-ce qu'une identité musulmane? (20mn)

Vision du participant : identité, religion, islam.

Qu'est-ce qu'un jeune musulman au Canada? (20mn)

Culture d'accueil, culture d'origine, milieu minoritaire, symbole identitaire.

Quelle mission pour l'éducateur/Passeur culturel, religieux? (20mn)

Rôle de l'enseignant, reproduction, intégration, insertion.

Appendice 5 : Grille d'entretien - Directeur

Préambule

Présentation du chercheur

Présentation de la recherche et de ses objectifs

Objectifs, modalités et durée de l'entrevue

Confidentialité et utilisation des informations recueillies

Garantie d'anonymat

Autorisation d'enregistrer l'entrevue

Questions de la personne interviewée

Information générale sur l'école

- Historique (contexte de création, date de création, fondateur, dates clés)
- Caractéristiques administratives générales de l'établissement (statut juridique, subventions ...)
- Organigramme administratif : enseignants, conseil d'administration, conseil d'établissement, départements, autres membres du personnel.
- Effectifs scolaires : Profil des élèves (origine (s), langue, âge, sexe, sélection, etc.)

Mode de fonctionnement

- Normes/codes de vie : comportements, vestimentaires, valeurs, pratiques, langage,; consignes, affichages, règlements, etc.
- Curriculum : intégration du curriculum québécois et musulman?

École/religion

- Qu'est-ce qu'une école?
- Qu'est-ce qu'une école religieuse?
- Quel rôle et quelle mission?
- Le rôle de la religion dans la réussite scolaire?

Identité musulmane

- Qu'est-ce que l'islam? En Occident?
- Qu'est-ce qu'une identité musulmane?
- Le rôle de la religion dans la construction identitaire?

Milieu minoritaire (20mn)

- Quel est le rôle de l'école musulmane au Québec? Et en Amérique du Nord?
- Quel rapport entre l'école, la culture d'accueil et la culture d'origine?
- Les musulmans francophones au Canada : quelle situation et quel avenir?

Appendice 6 : Grille d'entretien - Parent

Préambule

Présentation du chercheur

Présentation de la recherche et de ses objectifs

Objectifs, modalités et durée de l'entrevue

Confidentialité et utilisation des informations recueillies

Garantie d'anonymat

Autorisation d'enregistrer l'entrevue

Questions de la personne interviewée

- Pourquoi et comment le choix d'une école religieuse : objectifs pédagogiques, réussite scolaire, projet éducatif, orientations doctrinales/religieuses ou spirituelles/communautaires;
- Rapport entre culture d'accueil et culture d'origine, milieu minoritaire.
- Perception de l'islam, Rapport avec les autres religions
- Les attentes du parent : identité, intégration, rôle de l'école et sa mission, transmission religieuse, jeune musulman en occident
- Les principaux défis et enjeux que vit la communauté musulmane en général et l'école en particulier?

Appendice 7 : Formulaire de consentement - Directeur

Titre du projet: LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ RELIGIEUSE DES JEUNES MUSULMANS FRANCOPHONES EN CONTEXTE MINORITAIRE

Nom du chercheur : Souhaïel Essid, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation

Invitation à participer : Je suis invité à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Souhaïel Essid comme chercheur principal et Phyllis Dalley comme superviseure.

But de l'étude : Notre recherche s'intéresse à l'identité religieuse des jeunes d'origine immigrante en milieu minoritaire au Canada. La question de recherche porte particulièrement sur la construction de l'identité religieuse de ces jeunes musulmans francophones en contexte diasporique dans une école religieuse indépendante. Cette recherche vise à mieux comprendre les jeunes musulmans et à s'attarder sur leur construction identitaire au sein de l'école. En plus, la recherche portera une attention particulière au rôle de l'école et de l'islam dans ce processus de construction identitaire et dans le maintien de la communauté francophone en Amérique de Nord.

Participation : Ma participation consiste à permettre au chercheur d'assister, durant 3 mois, à toutes les activités reliées à ses participants et d'effectuer les entretiens, les observations et les discussions nécessaires au déroulement de sa recherche, sans toutefois perturber le déroulement régulier des cours et des activités scolaires.

En plus, ma participation consiste également à participer à un entretien individuel qui portera sur le rôle de l'école et de la religion dans la construction de l'identité des enfants. Cet entretien durera 1 heure et se déroulera durant la dernière semaine. L'entretien sera enregistré pour que le chercheur focalise sur l'encadrement de la discussion et son aspect interpersonnel. Ces enregistrements seront utilisés seulement dans le cadre de la recherche pour faciliter la collecte des données et non pas pour la diffusion.

Risques : Je comprends que puisque ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle et que j'exprime mes propres opinions, il est possible qu'elles créent un différend avec quelques parents ou avec certains membres de la direction de l'école.

J'ai reçu l'assurance du chercheur que tout se fait en vue de minimiser ces risques : les propos

et les opinions resteront confidentiels et ceux affichés doivent recevoir mon approbation.

Bienfaits : Ma participation à cette recherche aura pour effet :

Pour les participants

La recherche permettra d'enrichir notre compréhension des jeunes et de s'attarder sur la construction de leur (s) identité (s) religieuse (es). En plus, la description sociologique de leurs identités aidera à mieux communiquer avec eux, et par conséquent à leur assurer les meilleures conditions de réussite scolaire et sociale.

Pour la société

Cette recherche représentera le début d'un premier travail approfondi sur la construction de l'identité religieuse des jeunes musulmans francophones issus des écoles religieuses. Par cette description de l'intérieur, nous pensons ouvrir les portes à des études plus approfondies et plus variées sur ces jeunes et sur leurs besoins scolaires et sociaux afin d'assurer leur insertion et leur intégration dans la société.

Confidentialité et anonymat : J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec elle/lui restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour des raisons de scientifiques et selon le respect de la confidentialité. Les données et les enregistrements seront conservés dans le bureau du superviseur et seulement le doctorant et son superviseur auront accès à ce bureau et les données électroniques seront protégées par un mot de passe. **L'anonymat** est garanti de la façon suivante : Il y aura utilisation de pseudonymes qui seront accessibles seulement au chercheur et à son directeur de thèse. Les caractéristiques uniques de l'enseignant ne seront pas retirées, mais l'école ne sera pas identifiée, ni localisée.

Conservation des données : Les données recueillies (bandes magnétiques, questionnaires, transcriptions sur des disques compacts, notes) seront conservées de façon sécuritaire pendant 5 ans. Les données et les enregistrements seront conservés dans le bureau du superviseur et seulement le doctorant et son superviseur auront accès à ce bureau, les données électroniques seront enregistrées sur une clef USB verrouillée par un mot de passe.

Participation volontaire : Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives et sans aucune perception de coercition. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront détruites d'une façon sécuritaire.

Acceptation : Je, (nom du participant), accepte de participer à cette recherche.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

A- Je considère que je suis informé (e) et j'accepte que le chercheur **effectue sa recherche, fasse son questionnaire, ses observations, ses discussions individuelles et en groupe avec les participants**. Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour le chercheur et une copie que je peux garder.

Signature du participant:(Signature)

Date: (Date)

Signature du chercheur : (Signature)

Date : (Date)

B - Je considère que je suis informé (e) et j'accepte de **participer à un entretien**. Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour le chercheur et une copie que je peux garder.

Signature du participant: (Signature)

Date: (Date)

Signature du chercheur : (Signature)

Date : (Date)

Appendice 8 : Formulaire de consentement - Enseignant

Titre du projet : LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ RELIGIEUSE DES JEUNES MUSULMANS FRANCOPHONES EN CONTEXTE MINORITAIRE

Nom du chercheur : Souhaïel Essid, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.

Invitation à participer: Je suis invité à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Souhaïel Essid comme chercheur principal et Phyllis Dalley comme superviseure.

But de l'étude : Notre recherche s'intéresse à l'identité religieuse des jeunes d'origine immigrante en milieu minoritaire au Canada. La question de recherche porte particulièrement sur la construction de l'identité religieuse de ces jeunes musulmans francophones en contexte diasporique dans une école religieuse indépendante. Cette recherche vise à mieux comprendre les jeunes musulmans et à s'attarder sur leur construction identitaire au sein de l'école. En plus, la recherche portera une attention particulière au rôle de l'école et de l'islam dans ce processus de construction identitaire et dans le maintien de la communauté francophone en Amérique de Nord.

Participation: Ma participation consiste à permettre au chercheur d'assister en salle de classe pour observer ses participants dans leurs réactions et leurs interactions une fois par semaine durant 3 mois. L'activité d'observation durera entre 2 heures et 3 heures. Cette observation ne perturbera pas le déroulement régulier des cours. Par contre, je comprends que je peux être impliqué dans l'observation s'il s'agit d'une interaction entre moi et un ou quelques participants.

En plus, ma participation consiste également à participer à un entretien individuel qui portera sur le rôle de l'école, le rôle de l'enseignant et de la religion dans la construction de l'identité des enfants. Cet entretien durera 1 heure et se déroulera durant les semaines 11 ou 12, en dehors des heures des cours. Cette discussion sera enregistrée et personne n'aura accès à l'enregistrement sauf moi et la directrice de thèse

Risques: Je comprends que puisque ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle et que j'exprime mes propres opinions, il est possible qu'elles créent un différend avec quelques parents ou avec la direction de l'école. J'ai reçu l'assurance du chercheur que tout se fait en vue de minimiser ces risques : les propos et les opinions resteront confidentiels et ceux affichés doivent recevoir mon approbation.

Bienfaits : Ma participation à cette recherche aura pour effet :

Pour les participants

La recherche permettra d'enrichir notre compréhension des jeunes et de s'attarder sur la construction de leur (s) identité (s) religieuse (es). En plus, la description sociologique de leurs identités aidera à mieux communiquer avec eux, et par conséquent à leur assurer les meilleures conditions de réussite scolaire et sociale.

Pour la société

Cette recherche représentera le début d'un premier travail approfondi sur la construction de l'identité religieuse des jeunes musulmans francophones issus des écoles religieuses. Par cette description de l'intérieur, nous pensons ouvrir les portes à des études plus approfondies et plus variées sur ces jeunes et sur leurs besoins scolaires et sociaux afin d'assurer leur insertion et leur intégration dans la société.

Confidentialité et anonymat : J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec elle/lui restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour des raisons de scientifiques et selon le respect de la confidentialité. Les données et les enregistrements seront conservés dans le bureau du superviseur et seulement le doctorant et son superviseur auront accès à ce bureau et les données électroniques seront protégées par un mot de passe. **L'anonymat** est garanti de la façon suivante : Il y aura utilisation de pseudonymes qui seront accessibles seulement au chercheur et à son directeur de thèse. Les caractéristiques uniques de l'enseignant ne seront pas retirées, mais l'école ne sera pas identifiée, ni localisée.

Conservation des données : Les données recueillies (bandes magnétiques, questionnaires, transcriptions sur des disques compacts, notes) seront conservées de façon sécuritaire pendant 5 ans. Les données et les enregistrements seront conservés dans le bureau du superviseur et seulement le doctorant et son superviseur auront accès à ce bureau, les données électroniques seront enregistrées sur une clef USB verrouillée par un mot de passe.

Participation volontaire : Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives et sans aucune perception de coercition. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront détruites d'une façon sécuritaire.

Acceptation : Je, (nom du participant), accepte de participer à cette recherche.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

A- Je considère que je suis informé (e) et j'accepte que le chercheur **assiste à mes cours pour observer ses participants**. Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour le chercheur et une copie que je peux garder.

Signature du participant: (Signature)

Date: (Date)

Signature du chercheur : (Signature)

Date : (Date)

B - Je considère que je suis informé (e) et j'accepte de **participer à un entretien**. Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour le chercheur et une copie que je peux garder.

Signature du participant: (Signature)

Date: (Date)

Signature du chercheur : (Signature)

Date : (Date)

Appendice 9 : Formulaire de consentement - Parent

Titre du projet : LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ RELIGIEUSE DES JEUNES MUSULMANS FRANCOPHONES EN CONTEXTE MINORITAIRE

Nom du chercheur : Souhaïel Essid, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation

Invitation à participer : Mon enfant et moi sommes invités à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Souhaïel Essid comme chercheur principal et Phyllis Dalley comme superviseure.

But de l'étude : Notre recherche s'intéresse à l'identité religieuse des jeunes d'origine immigrante en milieu minoritaire au Canada. La question de recherche porte particulièrement sur la construction de l'identité religieuse de ces jeunes musulmans francophones en contexte diasporique dans une école religieuse indépendante. Cette recherche vise à mieux comprendre les jeunes musulmans et à s'attarder sur leur construction identitaire au sein de l'école. En plus, la recherche portera une attention particulière au rôle de l'école et de l'islam dans ce processus de construction identitaire et dans le maintien de la communauté francophone en Amérique de Nord.

Participation: Pour que mon enfant participe, il faut que le chercheur obtienne l'assentiment de mon enfant et mon consentement. La participation de mon enfant consistera à répondre à un questionnaire, à participer à une entrevue d'une vingtaine de minutes et à une discussion de groupe d'une heure. L'entrevue et la discussion se dérouleront en dehors des heures du cours, durant l'heure du dîner.

L'entretien et la discussion de groupe seront enregistrés pour que le chercheur focalise sur l'encadrement de la discussion et son aspect interpersonnel. Ces enregistrements seront utilisés seulement dans le cadre de la recherche pour faciliter la collecte des données et non pas pour la diffusion. La discussion portera sur l'école, l'identité et la religion musulmane. L'entrevue portera sur le récit de vie de mon enfant, ses activités scolaires et quotidiennes à l'école et à la maison et ses rapports interpersonnels.

En plus, le chercheur fera des observations dans la classe et l'école de mon enfant pendant environ 3 heures par semaine pour 3 mois. Pendant ces observations, le chercheur voudra prendre des notes sur ce que font les élèves, y inclut mon enfant. Les lieux qui seront observés : la cour de l'école, la salle de classe, la cafétéria, la salle de prière de l'école, la gym, durant la prière de vendredi, durant

les sorties éducatives et récréatives organisées par l'école. Il est important de savoir que cette observation ne perturbera pas les activités quotidiennes de mon enfant et de l'école et que les noms des élèves qui participent à la recherche ne seront pas révélés.

En ce qui me concerne, ma participation consistera à participer à un entretien individuel avec le chercheur. Cet entretien portera sur l'identité de l'enfant, sur le rôle de l'école, sur les raisons du choix de cette école et sur le rôle de l'islam dans ma famille et au Canada. Il durera une heure et sera enregistré pour que le chercheur focalise sur l'encadrement de la discussion et son aspect interpersonnel. Il se déroulera à la fin du mois d'avril dans un lieu au choix.

Risques : Je comprends que la participation de mon enfant à cette recherche implique qu'il raconte l'histoire de sa vie et la vie de sa famille. Il pourrait éprouver un certain regret ou se sentir dans une situation inconfortable. Le chercheur, Souhail Essid, est conscient de cette possibilité et arrêtera l'entretien ou la discussion de groupe ou passera à une autre question s'il voit que mon enfant est mal à l'aise. Il donnera également aux enfants qui participent à la recherche le nom des adultes ou d'organismes (Imam, enseignant, jeunesse j'écoute...) qui pourront les écouter s'ils ont besoin de parler à quelqu'un de leur expérience.

Je comprends également que je peux demander que l'entretien soit mené par une femme plutôt que le chercheur lui-même, une doctorante remplacera le doctorant. Dans ce cas, le comité de déontologie en sera avisé et la doctorante signera un formulaire de confidentialité.

Je comprends également que ma participation à cette recherche peut impliquer un certain regret ou inconfort.

J'ai reçu l'assurance du chercheur que tout se fait en vue de minimiser ces risques. Une liste de ressources et de professionnels qui peuvent procurer conseils et soutien au chercheur et aux participants est prête.

Bienfaits : Ma participation et la participation de mon enfant à cette recherche auront pour effet :

Pour les participants

La recherche permettra d'enrichir notre compréhension des jeunes et de s'attarder sur la construction de leur (s) identité (s) religieuse (es). En plus, la description sociologique de leurs identités aidera à mieux communiquer avec eux, et par conséquent à leur assurer les meilleures conditions de réussite scolaire et sociale.

Pour la société

Cette recherche représentera le début d'un premier travail approfondi sur la construction de l'identité religieuse des jeunes musulmans francophones issus des écoles religieuses. Par cette description de l'intérieur, nous pensons ouvrir les portes à des études plus approfondies et plus variées sur ces jeunes et sur leurs besoins scolaires et sociaux afin d'assurer leur insertion et leur intégration dans la société.

Confidentialité et anonymat : J'ai l'assurance du chercheur que l'information que moi et mon enfant partagerons avec elle/lui restera strictement confidentielle. Je comprends que le contenu ne sera utilisé que pour des raisons scientifiques et selon le respect de la confidentialité. Afin d'assurer l'**anonymat** des participantes et participant, leur nom et le nom de l'école seront remplacés par des pseudonymes. De plus, aucune caractéristique unique aux élèves et leurs parents ne sera notée dans les documents rendus publiques.

Conservation des données : Les données et les enregistrements seront conservés durant 5 ans, sous clé dans le bureau du superviseur et seulement le doctorant et son superviseur auront accès à ces données et les données électroniques seront enregistrées sur une clef USB verrouillée par un mot de passe.

Participation volontaire : La participation de mon enfant à la recherche et ma participation sont volontaires et moi et mon enfant sommes libres de se retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives et sans aucune perception de coercition. Si moi ou mon enfant choisissons de se retirer de l'étude, nous pourrions décider si les données recueillies à notre sujet jusqu'à ce moment peuvent être utilisées par le chercheur ou s'ils doivent être détruits.

Acceptation : Je, (nom du participant), accepte que mon enfant participe à cette recherche menée par Souhail Essid du département d'éducation de l'université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par Phyllis Dalley.

Je, (nom du participant), accepte de participer à cette recherche menée par Souhail Essid du département d'éducation de l'université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par Phyllis Dalley

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

A- Je considère que je suis informé (e) et j'accepte que mon **enfant réponde à un questionnaire, soit observé et participe à un entretien et à une discussion de groupe**. Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour le chercheur et une copie que je peux garder.

Nom de l'enfant :

Nom du parent :

Signature du parent :

Numéro de téléphone et/ou adresse courriel :

Date :

Nom du chercheur :

Signature du chercheur :

Date :

B - Je considère que je suis informé (e) et j'accepte de **participer à un entretien**. Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour le chercheur et une copie que je peux garder.

Nom : Signature

Numéro de téléphone et/ou adresse courriel :

Date :

Nom du chercheur :

Signature du chercheur :

Date :