



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service

Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-56453-9

LES MUSULMANS ET LE SYSTEME DE CLOTURE SOCIALE AU CANADA:
LES DILEMMES DE L'EDUCATION ISLAMIQUE FACE A L'EDUCATION PUBLIQUE.

ABDOU SAOUAB

Thèse présentée à l'Ecole des Etudes Supérieures
de l'Université d'Ottawa en vue de l'obtention de
la maîtrise es arts (sociologie).

Ottawa, Canada, 1989

© Abdou Saouab, Ottawa, Canada, 1989



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

To Jennifer with love and respect.

Ta grand-mère Lalla Malika disait:

"La liberté, c'est d'abord la dignité.
Pour atteindre cette forme essentielle
de liberté, il faut nous affranchir de
cette morale de l'intérêt et de l'égoïsme."

Tahar Ben Jelloun, La prière de l'absent,
Paris: Editions du Seuil, p.165.

REMERCIEMENTS

Que mon professeur, Raymond Murphy, trouve dans cette note le témoignage de ma gratitude pour sa supervision ininterrompue et sa grande générosité.

J'aimerais également remercier pour leurs précieux conseils et leurs critiques constructives, les professeurs Ann Denis, Yvon Thériault et Victor DaRosa.

Sans l'aide et le soutien de Jennifer Heckman, ce travail n'aurait pas vu le jour. Qu'elle trouve ici l'expression de ma reconnaissance profonde.

Mes remerciements les plus sincères vont aussi à toute la communauté musulmane d'Ottawa, et plus particulièrement à ceux et celles dont le courage et l'attachement à l'Islam m'ont permis de saisir le sens de la lutte qu'une minorité mène pour sa survie au Canada. Je remercie mesdames Muriel Khalifa, Soumaia Abou Kashawa et Sawsan Attia et messieurs Mohammed Azhar Ali Khan, Abdul Rahman Khalifa, Sayed Ahmed, Ali Omar, Ahmed Malek, Aziz Adejani, Samir Attia, Sulimain Khan, Mohamed Bekkari et Mustafa Rajab.

TABLE DES MATIERES

I.	INTRODUCTION	1
II.	LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	12
	1. Introduction au cadre conceptuel	12
	2. Les sources de la théorie de clôture	14
	3. La théorie de clôture développée par R. Murphy	19
	4. Application de la théorie de clôture	30
III.	METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	42
	1. Le choix du sujet	44
	2. Notre rôle comme observateur participant	46
	3. Techniques de la collecte des données	48
	4. Articulation de la théorie et de la méthode	50
	5. Codage des données	56
	6. Problèmes d'évidence de la méthode qualitative	59
IV	LA RATIONALISATION DE CLOTURE CONTRE LES MUSULMANS AU CANADA	63
	1. La rationalisation de clôture de l'immigration	64
	2. L'exclusion sur la base des appartenances ethniques	74
	3. La double clôture contre les ethno-musulmans	90
V	L'EDUCATION PUBLIQUE CONTRE L'EDUCATION ISLAMIQUE	96
	1. Le multiculturalisme canadien	97
	2. L'éducation multiculturelle	106
	3. Les problèmes majeurs de l'éducation islamique dans un contexte occidental	114
VI	L'ETABLISSEMENT DE L'OTTAWA ISLAMIC SCHOOL	132
	1. Le cadre général de la conception de l'OIS	133
	2. Les relations du pouvoir établies autour du projet de l'OIS	149
	3. Une interprétation des enjeux politiques de l'OIS	163
	4. Les problèmes persistants après l'établissement de l'OIS	180
VII	CONCLUSION	187
	ANNEXES	201
	BIBLIOGRAPHIE	209

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Pages
1 -	Répartition des Musulmans par rapport à la population canadienne selon la période d'immigration	66
2 -	Répartition du niveau de scolarité pour la population de 15 ans et plus selon le sexe, l'affiliation musulmane et le lieu de naissance	71
3 -	Immigration des Indiens de l'Est au Canada . .	88

PREMIER CHAPITRE

INTRODUCTION

Si l'institutionnalisation du multiculturalisme ne date que de 1971, son existence, comme un fait historique, remonte aux périodes des premières installations coloniales françaises puis anglo-américaines. La fondation de la ville de Québec par Samuel de Champlain en 1608 est considérée comme le début d'une stratégie de colonisation française (Brunet 1984: 111-112). Une telle initiative ne tarda pas à éveiller la "jalousie" des Britanniques, qui de 1693 à 1763, menèrent contre les colons français une guerre qui s'arrêta avec l'Acte de Paris (1763) et la consécration de la domination des premiers. Déjà à cette époque, la colonisation française mettait en place le moyen le plus efficace pour assimiler les populations indigènes: "l'église tentait, en effet, d'éduquer les enfants des chefs amérindiens et d'en faire de bons chrétiens sujets du roi de France" (Laférrière 1983: 206).

La défaite des Français provoqua le déclin de leur régime colonial et l'instauration de la domination militaire, socio-économique et idéologique des Britanniques (Ibid.p. 207). Cette domination fut renforcée davantage avec l'arrivée au Canada de milliers de Loyalistes britanniques suite à la

Révolution Américaine de 1766 (Li, 1986: 349). Il fallait attendre la signature de l'Acte Britannique de l'Amérique du Nord en 1867 pour que certains droits politiques et culturels soient reconnus aux Français dont la langue devint ainsi la deuxième langue officielle du Canada. Quoique l'anglais continua, jusqu'à très récemment, à être la seule langue officiellement employée, les Français et les Britanniques constituèrent désormais ce que Porter (1965) appela les groupes de la charte (charter groups). Vers 1881, ces deux groupes représentaient 90 pour cent de la population canadienne, avec d'autres Européens, en majorité Allemands, composant 7 pour cent et les Asiatiques environ le un dixième de 1 pour cent (Porter, 1965: 64).

Les exigences économiques et politiques du Canada vont accélérer le processus d'une immigration massive, composée essentiellement d'Européens. Les immigrants asiatiques (Chinois, Japonais et Indiens) ne représentaient qu'une faible proportion de la population canadienne d'avant la Deuxième Guerre. Comme le signale Porter (1965: 69):

Not until 1962 were coloured people from Commonwealth countries looked upon as possible immigrants, except for a small number who were allowed in - without families, or in the appropriate sex ratio to form families - to work as domestic servants, an entrance status previously held by lower class British and eastern European females.

La composition ethnique au Canada a pris, comme l'ont bien

documenté des auteurs comme Porter (1965: 1979), Li (1979: 1986) et Bolaria and Li (1985), la forme d'une "mosaïque verticale". Les luttes pour le monopole et le contrôle des richesses matérielles et humaines du pays opposaient, dès leurs premiers contacts, les Français aux Britanniques et les deux aux Amériindiens encore matés et lésés dans leurs droits de nos jours.

La prédominance économique et politique des Britanniques s'accompagnait depuis longtemps d'une idéologie assimilatrice censée la justifier et la légitimer. Il a donc fallu réduire la présence des autres cultures et anéantir les moyens qui leur permettraient de survivre:

L'idéologie du conformisme au modèle britannique eut pour conséquence l'interdiction du développement des cultures ethniques, et en particulier l'interdiction d'enseigner dans un langage autre que l'anglais (Laférière 1983: 207-208).

Alors que les Francophones du Québec continuent à soutenir leur existence en tant que société particulière, fondatrice et, par ce fait, ayant le droit à la réclamation d'un Canada bilingue et biculturel, l'augmentation de la population allophone et le développement de l'idéologie de l'unité nationale ont imposé l'institutionnalisation du multiculturalisme. Celui-ci est présenté par le gouvernement comme une politique de redressement des inégalités socio-culturelles que vivent les minorités ethniques. Mais la politique de bilin-

guisme encadrant le multiculturalisme fut également interprétée comme une tentative de récupérer un Québec indépendantiste. En effet, la déclaration officielle de la politique du multiculturalisme dans un cadre bilingue s'est prononcée peu après les grands événements de la révolution tranquille. Depuis lors, nombreux programmes ont été mis sur pied pour résoudre le problème des inégalités socio-culturelles et corriger la tendance assimilatrice du système scolaire public. Les efforts déployés dans ce sens sont, certes, considérables, mais ils n'ont pas éliminés les problèmes fondamentaux que rencontrent certains groupes ethniques. Ces problèmes ne sont pas vécus avec la même intensité, ni parés par les mêmes moyens par tous les groupes ethniques et religieux. Chaque groupe forme une résistance plus ou moins forte aux inégalités et à l'assimilation selon ses capacités organisationnelles et ses projets socio-politiques, c'est-à-dire ses capacités à construire et à maintenir des frontières socio-culturelles.

Le multiculturalisme a, certes, régénéré les groupes ethniques par les généreux octrois de subventions pour la célébration de leurs fêtes et le maintien de leurs langues maternelles. L'augmentation du budget des programmes multiculturels est censée passer de \$29.2 millions pour l'année 87/88 à \$42.2 millions par année pour la période 1992/93 (The Ottawa Citizen, July 23, 1988: b4).

Il faut cependant signaler que le multiculturalisme est devenu un enjeu politique où la lutte pour les votes ethniques est virulente. Dans une entrevue avec l'Ottawa Citizen (Ibid. p. b1), Bhausahab Ubale, un officier fédéral sur les droits de la personne à Toronto, commentait ce fait disant:

The moment you leave the implementation of the multiculturalism concept up to a politician, then the politicians smell some benefit in political terms and all implementation is tilted toward that goal.

Sur le plan éducationnel, ce qui nous intéresse davantage, les efforts visant l'établissement d'une éducation multiculturelle sont également substantiels. Mais plusieurs problèmes existent encore, car l'école continue à s'orienter selon des valeurs occidentalo-centriques et à mettre l'accent sur sa capacité d'augmenter ce que Paulston et Lejeune (1980: 26) appellent la "viabilité structurelle" d'une société par rapport aux priorités du développement national.

Dans cette perspective la participation des groupes ethniques reste fort limitée:

Minority views receive only minor consideration in achieving a consensus position, which then is imposed on all. That does not contribute to diversity, only to sameness. A minority view does not usually make it, unless it somehow becomes a majority value, or unless it becomes the nucleus of a compromise among the majority factors (Ensing, 1984: 5).

Devant cette situation, certains groupes ethno-religieux

se sont rendus compte que les réformes scolaires - par l'introduction hésitante de quelques éléments fragmentés de leurs cultures dans le curriculum - n'est pas une panacée. La création des écoles ethniques régulières s'avère la solution idéale, mais elle n'est ni désirée par tout le monde, ni à la portée de ceux et celles qui la désirent. La peur de l'isolement social et les difficultés financières sont parmi les principaux obstacles à la création de ce type d'école.

En plus de ces facteurs, il faut ajouter ceux qui relèvent de la divergence des opinions concernant les priorités communautaires. Dans les communautés multi-ethnolinguistiques comme celle des Musulmans, le consensus sur les projets communautaires est fonction du rapprochement des intérêts des groupes ethno-linguistiques réunis sous l'égide de l'Islam. Les discussions entamées par exemple à propos de la création d'une école islamique régulière à Ottawa révèlent beaucoup de controverses quant aux priorités de chaque groupe ethno-linguistique. Le projet s'est ainsi transformé en un enjeu politique qui déclenchera un changement social au sein de la communauté et affectera bien entendu le contexte social où il est situé.

Le projet de l'Ottawa Islamic School (OIS) représente aussi un enjeu socio-politique au niveau de la société globale. Il tisse à ce niveau le passé et le présent de la communauté en réveillant un vieux débat dans une ambiance moderne:

l'opposition de la communauté à la société globale constitue en quelque sorte le prolongement, d'un vieux conflit qui opposait l'Islam à l'Occident depuis presque quatorze siècles. Pour le mal ou pour le pire, ces deux modèles culturels se sont toujours cotoyés:

Historiens et philosophes ont montré depuis longtemps que l'Europe a pris conscience d'elle-même en s'opposant à l'Islam arabe et que l'arabisme actuel est né par confrontation avec l'Europe d'abord chrétienne, puis mercantiliste. Cela veut dire que la présence de l'un pousse l'autre dans une voie qu'il n'aurait suivie si le premier n'existait pas, et cela à tous les niveaux de la théologie à l'art culinaire, de la poésie à la structure urbaine. Par référence à une notion mathématique, je dirai qu'il s'agit là d'une situation de complémentarité. (Laroui, 1987: 155).

On ne peut donc pas isoler l'établissement des écoles islamiques au Canada de son lien avec l'histoire. Les Musulmans qui mettent l'accent sur la complémentarité entre l'Islam et l'Occident acceptent l'intégration et rejettent l'assimilation dans la société canadienne. Ceux qui, par contre, mettent l'emphase sur les contradictions poussent vers ce que Breton (1971) appelle l'"institutional completeness" des groupes ethniques. Les premiers, tout en s'attachant aux valeurs et aux institutions islamiques, essaient d'éviter l'isolement, les derniers pensent que seule l'indépendance du système public est la vraie solution.

Pour expliquer comment le projet de l'OIS constitue un enjeu politique sur différents paliers de la réalité, nous avons estimé qu'une approche adéquate serait de délimiter d'abord les contraintes structurelles susceptibles d'influencer l'émergence des écoles islamiques dans le contexte canadien. Nous commencerons notre analyse par l'explication des mécanismes d'exclusion des Musulmans sur le plan politico-économique en mettant l'accent sur la rationalisation des lois sur l'immigration. Cette exclusion ne pourrait être comprise seulement en termes d'appartenance religieuse. Bien que l'Islam couvre et traverse les cultures ethniques particulières de ses adhérents, ces derniers s'identifient et sont identifiés par leurs cultures particulières, telles que celles-ci se manifestent dans leurs attitudes, gestes, langue, accents, apparences, couleurs, etc. Ce sont ces aspects qui constituent souvent la cible de discrimination.

Au niveau culturel, dont l'école publique représente la dimension qui nous intéresse davantage, le facteur religieux est plus patent sur le plan des perceptions de l'exclusion, mais ne constitue pas pour autant la base d'une action collective. L'existence d'intérêts communs, autrement dit, ne suscite pas une réaction commune. D'abord, l'attachement des Musulmans à leur religion est une question de degré, difficile à évaluer selon les critères d'observance employés dans les études sur la religiosité des Chrétiens. Deuxièmement, la proportion des Musulmans organisés en communauté religieuse

n'est qu'une infime partie de la population musulmane totale au Canada (10 à 15 pour cent). Et même à l'intérieur de cette petite proportion, la diversité ethno-linguistique et les inégalités socio-économiques facilitent la divergence des opinions sur les priorités communautaires, empêchant par là ou du moins, affaiblissant le déclenchement d'une action collective.

Après avoir montré que la culture islamique, comme les autres cultures dominées, est quasiment absente de l'école publique, on s'attendrait que l'idée de créer une école islamique soit accueillie avec le même enthousiasme par tous les membres de la communauté musulmane. Or, seul un groupe restreint s'est mobilisé pour résoudre les contradictions où sont plongés les élèves musulmans.

La question qui se pose d'emblée est de savoir pour quelle raison l'action collective s'est-elle limitée au niveau d'un petit groupe.

La création de l'Ottawa Islamic School en septembre 1987 est un exemple concret dont l'investigation permettra de fournir quelques explications à ce phénomène. Le projet d'établir cette école peut être interprété comme l'enjeu des conflits internes et externes qui traversent la communauté musulmane et façonnent son développement. Le projet représente une double action collective: au niveau de la société globale en tant que moyen de résistance à l'acculturation et au niveau

de la communauté musulmane en tant que lutte interne pour le contrôle des ressources humaines et matérielles disponibles.

Nous allons commencer par exposer le cadre théorique de notre recherche et expliquer comment nous entendons l'appliquer d'abord au niveau de la société globale, ensuite au niveau de la communauté musulmane. Cet exposé sera suivi d'une discussion de la méthodologie, de ses avantages et ses limites tels que nous avons pu les juger à la lumière de notre expérience.

Le quatrième chapitre sera consacré à une analyse de la rationalisation de clôture contre les Musulmans au Canada et à l'explication des diverses dimensions de cette exclusion. L'emploi du concept de groupe ethnique soulève un tas de questions auxquelles nous avons tenté de fournir des réponses aussi claires que possible. En effet, le caractère totalisant de l'Islam rend obscure l'influence de l'ethnicité sur l'orientation des relations sociales à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté musulmane. Alors que le concept de Communauté ou de l'Umma met l'accent sur le caractère de l'universalité, l'introduction du concept de groupe ethnique nous permet de saisir l'importance des différences ethniques dans l'explication de l'exclusion que rencontrent les Musulmans au Canada.

Le cinquième chapitre sera consacré à l'analyse de l'exclusion des Musulmans sur le plan culturel. A ce niveau

nous entendons expliquer comment l'éducation multiculturelle est encore un projet à réaliser. En effet, la culture musulmane n'a pas sa place dans l'école publique, d'où les contradictions ressenties par les membres de la communauté musulmane.

Le sixième chapitre consiste en une analyse des relations établies autour du projet de l'école islamique entrepris par un groupe de parents désirant prendre en main le contrôle de l'éducation de leurs enfants. Nous allons montrer comment ce projet constitue un enjeu politique au sein de la communauté. Il est d'abord l'expression d'une lutte contre l'éducation publique, axée sur un modèle culturel occidental perçu par les Musulmans comme incompatible avec les valeurs et le mode de vie que prône la Chari'a (ensemble des lois islamiques). Il est aussi un enjeu interne dans la mesure où il a suscité des changements importants dans la communauté. Il sera donc question d'une analyse des négociations entre les membres de la communauté musulmane à propos de la création de l'Ottawa Islamic School (OIS). Nous dégagerons de ces négociations les critères de l'exercice du pouvoir au sein de la communauté pour y souligner la nature des inégalités existantes et montrer comment ce projet éducationnel est un facteur de changement social.

En guise de conclusion, nous tenterons de mettre en relief les aspects sociologiques principaux de notre analyse.

DEUXIEME CHAPITRE

LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

1) Introduction au cadre conceptuel

Pour comprendre et pouvoir analyser les conditions et les motivations qui ont suscité l'élaboration et abouti à la réalisation du projet de l'Ottawa Islamic School (OIS), nous entendons effectuer une analyse à deux niveaux complémentaires. Nous tenterons d'abord de déceler au niveau de la société globale les facteurs qui ont provoqué l'émergence de l'OIS. Au niveau de la communauté musulmane, notre but est d'analyser comment le projet de l'OIS est-il devenu un enjeu du pouvoir et un facteur de changement lié à des conditions déterminées.

Il n'est pas de notre intention de démontrer qu'il existe des conflits et des inégalités du pouvoir à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté musulmane. Comme le remarque, à juste titre, B. Anderson (1984: 167), "The fact that inequalities of power exist is hardly to be designated a sociological finding".

Il faut entendre le concept du pouvoir ici dans son acception webérienne (Herrschaft) ou domination: ... the probability that a command with a specific content will be obeyed by a given group of persons (Weber 1978: 53).

Quant au concept de conflit, nous l'entendons dans son sens "pacifiste" par opposition au conflit (Kampf) proprement dit, tel qu'il est etymologiquement dérivé du bas latin "conflictus", désignant un heurt ou un choc quelconque. Pris dans ce dernier sens, le conflit implique, un affrontement intentionnel qui peut éventuellement aboutir à l'utilisation de la violence. Freund (1983) précise que "l'intentionnalité conflictuelle implique une volonté hostile, ce qui veut dire une intention de nuire à l'autre parce qu'on le considère comme un ennemi ou qu'on voudrait qu'il le soit" (Freund 1983: 66).

Cette distinction est formulée par Weber (1978) qui se réfère par le concept de "peaceful conflict" aux relations où la violence physique n'est pas employée (Weber 1978: 38). C'est dans ce dernier sens que nous employons le concept de conflit aux niveaux de la société globale et de la communauté musulmane. Ceci dit, il faut préciser que ce conflit n'est pacifiste que dans sa constitution typique car, en réalité, les confrontations violentes ne sont pas toujours éliminées. Même à l'intérieur de la communauté, dotée d'une morale qui prône la paix et la fraternité, on rencontre des situations où la tension donne parfois lieu à des querelles violentes.

C'est dans une perspective conflictuelle que s'inscrit donc notre tentative d'analyse. Nous avons trouvé dans la théorie de clôture sociale des instruments d'analyse d'une

grande utilité. Mais, faut-il souligner dès le début, que si nous partageons avec Weber ses points de vue théoriques et méthodologiques, nous n'embrassons nullement ses conclusions politiques pessimistes (sa cage de fer).

2) Les sources de la théorie de clôture

Avant de passer à la présentation de la version développée par Murphy, il faut dire un mot sur l'origine de la théorie de clôture. Max Weber (1971) emploie le concept de clôture sociale dans sa discussion de la distinction entre les relations sociales ouvertes et les relations sociales fermées. Par les premières, l'auteur se réfère aux situations où il est possible pour n'importe quelle personne qui "est effectivement en mesure de le faire et le désire, de participer à l'activité orientée réciproquement selon le contenu significatif qui la constitue" (Weber 1971: 44).

Par les relations fermées vers l'extérieur [nach au Bengeschlossen], Weber se réfère au type de relation dont "le contenu significatif ou ses règlements en vigueur excluent, ou bien, limitent la participation ou la lient à des conditions" (Ibid. 44). Le monopole des ressources matérielles et symboliques constitue, selon Weber, la base principale de toute exclusion. Une relation close dans cette perspective peut:

garantir des chances monopolisées à ses membres, (a) librement, (b) par régulation et limitation de leur qualité et de leur nature, (c) par appropriation durable et relativement ou entièrement inaliénable au profit d'individus ou groupes... (Ibid. p.44).

La fermeture ou l'ouverture d'une relation sociale est déterminée, comme l'est toute activité sociale, de façon traditionnelle, affective ou rationnelle en valeur ou en finalité. Sont ordinairement closes dit Weber (1971: 45):

- a) de façon traditionnelle les communautés auxquelles nous appartenons sur la base de relations familiales.
- b) de façon affective les relations sentimentales personnelles (par exemple les relations érotiques ou -souvent - les relations de piété);
- c) de façon (relativement) rationnelle en valeur les communautés strictement religieuse;
- d) de façon rationnelle en finalité les groupements économiques de caractère monopolistique ou ploutocratique.

La clôture sociale est pratiquée dans des buts divers. Elle peut servir à maintenir la qualité d'un style de vie par l'obstruction de l'accès aux ressources matérielles et symboliques qui le supportent. Elle peut servir comme moyen de "raréfaction" [knappwerden] des chances par rapport aux besoins de consommation (aire de subsistance). La clôture sociale permet aussi "la raréfaction des chances du profit" ce qui aboutit au monopole du travail. Selon Weber, le premier motif de clôture se combine souvent avec le deuxième et le troisième soulignés ci-dessus (Ibid. p. 46).

La combinaison de ces critères de clôture renvoie à la distribution de pouvoir politique et économique au sein d'une société donnée et détermine, par conséquence, la chance des individus à se procurer des biens, s'acquérir des avantages ou de satisfaire des besoins personnels. C'est-à-dire qu'elle détermine leur situation de classe (Weber 1971: 309). La situation de classe est le fondement de l'appartenance aux classes sociales qui se forment lorsque les conditions suivantes existent:

- 1) a number of people have in common a specific causal component of their life chances, insofar as
- 2) this component is represented exclusively by economic interests in the possession of goods and opportunities for income, and
- 3) is represented under the conditions of the commodity or labor markets.

(Weber 1978: 927)

Le concept de classe sociale dans ce sens ne se réfère qu'à la situation générale et objective, vécue par un nombre de personnes placées dans la même situation du marché. Celle-ci est conditionnée par des facteurs tels que la possession ou la non-possession de la propriété privée des moyens de production, d'un diplôme ou d'une qualification socialement reconnue valable. S'ajoutent à ces critères les appartenances ethniques, religieuses, linguistiques, et/ou sexuelles etc. (Murphy 1988: 113). Le pouvoir fondé sur la propriété privée dans une

situation concurrentielle du marché permet à ceux qui le détiennent d'exclure les non-propriétaires.

Par contraste à une situation de classes, Weber définit une "situation statutaire" où un groupe d'individus se distingue par un mode de vie et une prétention à l'honneur social:

This honor may be connected with any quality shared by a plurality, and, of course, it can be fit to a class situation: class distinctions are linked in the most varied ways with status distinctions (Weber 1978: 932).

Les classes sociales comme le signale Murphy (1988: 114), est un concept qui renvoie au produit de la clôture sociale tel qu'il se traduit par la capacité d'une classe de propriétaires et d'un groupe statutaire de contrôler les biens et les habilités en termes de formation professionnelle et de diplôme. La propriété et le statut forment la base de la clôture sociale. La distinction entre les deux concepts, remarque Murphy (Ibid. p. 114), est une façon par laquelle Weber soutient la différence entre les influences culturelles et les influences économiques dans la distribution du pouvoir. Les groupes statutaires seraient constitués en dehors du marché où ils ont pu, par la suite, monopoliser les biens. Quant aux classes sociales, elles sont plutôt le résultat du monopole des biens lié à la présence préalable d'un marché.

Cette distinction reflète tout simplement l'approche

pluri-dimensionnelle de Weber qui tend à prendre en considération les divers facteurs qui déterminent un phénomène et le degré auquel chacun d'entre eux l'affecte. Même dans le livre qui lui a attiré le plus de critique d'un point de vue matérialiste (l'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme) Weber s'explique disant:

Est-il nécessaire de protester que notre dessein n'est nullement de substituer à une interprétation causale exclusivement "matérialiste", une interprétation spiritualiste de la civilisation et de l'histoire qui ne serait pas moins unilatérale? Toutes les deux appartiennent au domaine du possible; il n'en demeure pas moins que, dans la mesure où elles ne se bornent pas au rôle de travail préparatoire, mais prétendent apporter des conclusions, l'une et l'autre servent aussi mal la vérité historique.

Weber 1972: 252-253)

Cette citation qui éclaire une approche théorique, soulève également une question méthodologique de grande importance et qui peut être résumée en ceci: il ne faut pas chercher à réduire la réalité empirique aux concepts qui la décrivent ou de transformer comme le soutient Freund (1984: 159) à propos du marxisme, "une hypothèse de travail scientifiquement valable, en une conclusion pratique, préemptoire et prétendue définitive". C'est à ce problème que Bernard Cohen (1980: 72) s'adresse par l'expression d'"erreur de réification" référant à la tendance des chercheurs en sciences humaines à confondre la réalité d'un phénomène avec la définition qu'en donnent les concepts d'analyse.

3) La théorie de clôture développée par Raymond Murphy

La théorie de clôture basée sur les travaux de Weber (1971) fut développée et raffinée par des sociologues qui travaillent séparément. Murphy (1984; 1985; 1988) est, à notre connaissance, le seul théoricien de clôture qui a cherché à repérer le fil conducteur qui traverse les travaux épars dans ce domaine. Il a pu, à travers une critique constructive, évincer les lacunes qui diminuent la force d'explication dans la théorie de clôture telle que développée par Weber (1978), Collins (1968; 1971; 1975; 1976; 1979; 1980; 1981) et Parkin (1972; 1974; 1979; 1980; 1982). L'une de ces lacunes majeure est sa faiblesse d'éclairer les liens entre les règles de clôture et leur structure (Murphy 1988: 65).

La version de clôture développée par Murphy (1984; 1985; 1986; 1988) se caractérise, en plus, par un dialogue éclairant avec le marxisme dont elle conserve certains éléments et en refute d'autres:

The weberian closure theory developed in this book has benefited greatly from the debates among marxists, incorporating ideas and ways of thinking on some points, and distancing itself from others (Murphy 1988: 5).

La théorie de clôture tente d'élaborer une nouvelle approche à la compréhension et à l'explication du phénomène du pouvoir quelles que soient ses assises. Des grands apports de

Murphy à cette perspective théorique est d'avoir montré le lien entre les différentes règles de clôture et analysé la façon dont ces règles sont structurées, ce qui a été négligé dans les travaux de ses prédécesseurs. Weber (1978: 302) par exemple considère la propriété privée et l'éducation comme les deux sources de privilège de la classe dominante. Murphy (1988: 66) soutient au contraire que le lien entre ces deux critères n'est pas aussi étroit:

... education by itself rarely gives entry into the most privileged class and the market dominated by property classes determines the necessity, value, and nature of the credentials required for positions, thus structuring the very nature of credentialled groups.

Parkin (1979) commet la même erreur, quand il postule que le diplôme constitue un critère d'exclusion au même titre que la propriété. Parkin fait une distinction entre deux types de clôture sociale. Le premier est basé sur la propriété privée des moyens de production et le deuxième sur le contrôle des moyens d'instruction et des diplômes qui affectent la division sociale du travail. Attribuant une importance égale à ces deux critères d'exclusion, Parkin (1979) ne réussit pas à montrer la part de pouvoir qui revient à chacun d'entre eux dans une société capitaliste (Murphy 1988: 66-67).

Collins (1975) pense, selon une conception "inadéquante" du marché que les inégalités sociales sont le résultat du monopole du marché par des groupes statutaires, sous-entendant que ces

inégalités tendraient à disparaître dans un marché libre (sans monopole) (Ibid. 68).

Par le concept de clôture sociale, Weber, comme nous l'avons déjà souligné, se réfère au processus de subordination par lequel :

one group monopolizes advantages by closing off opportunities to another group of outsiders beneath it which it defines as inferior and ineligible. Any convenient, visible characteristic, such as race, language, social origin, religion, or lack of a particular school diploma, can be used to declare competitors to be outsiders (Murphy 1988: 8).

a) Les formes de clôture

Pour saisir comment ces différents critères d'exclusion opèrent dans un contexte social donné, Murphy (1986; 1988) fait une distinction entre trois formes de clôture: principales, dérivées et contingentes.

Les formes principales de clôture désignent les règles d'exclusion les plus importantes, appuyées par l'appareil légal de l'Etat. Celui-ci est le premier garant de la propriété privée (dans les sociétés capitalistes) et de l'accès aux ressources symboliques du prestige. Ce sont les formes principales de clôture qui sont les plus significatives dans la détermination des classes sociales.

Ces formes d'exclusion sont dites principales dans la

mesure où elles sont prédominantes par rapport aux autres formes qui deviennent dépendantes d'elles. Ainsi, par exemple, le titre légal à la propriété privée est la forme principale d'exclusion dans une société capitaliste (Murphy 1988: 70).

Sont dérivées de ces formes principales d'exclusion d'autres formes qui s'appuient le plus souvent sur des critères informels. Par exemple, l'exclusion des groupes ethniques de certains domaines du travail se fait selon des règles informelles qui ne peuvent être confondues avec celles qui opèrent pour la propriété privée. Mais l'explication renvoie en dernière analyse aux règles principales de clôture. Il suffit de songer aux politiques sur l'immigration qui procèdent par une admission sélective, en fonction des besoins du marché du travail. Par là même s'est effectué un alignement des groupes ethniques sur les frontières des classes sociales (Porter 1965). Comme l'explique Murphy (1988: 72):

When racial, ethnic, gender, linguistic, or religious criteria of exclusion emerge from property monopolies, they tend to fragment the property class and involve rules of exclusion distinct from property rules - the effect of the emergent criteria can cross-cut the effect of property rules.

Quant aux formes contingentes d'exclusion, leur fonctionnement dépend des formes principales sans pour autant leur être directement lié. Elles sont souvent, mais pas toujours, basées sur le système légal. La discrimination sexuelle pourrait être

classée dans cette catégorie, car bien qu'une grande partie des femmes sont exclues de certaines catégories d'emploi sur la base des règles d'exclusion dérivées des formes principales, les règles d'exclusion d'autres femmes sont plutôt contingentes. Nous songeons particulièrement aux groupes ethniques féminins dont l'exclusion tient d'abord à certaines caractéristiques de leur culture: subordination aux hommes.

b) Les structures de clôtures

L'étude de clôture sociale exige selon Murphy (1988: 73) une analyse empirique pour préciser les frontières de ces trois formes d'exclusion et pour rendre clair les relations qui existent entre elles. Pour ce faire, l'auteur propose une typologie des formes d'exclusion en fonction du type de sociétés où elles opèrent. Il en a élaboré trois en tout:

- 1) La structure de tandem, présente dans la majorité des sociétés, est celle qui possède une forme principale d'exclusion ayant des formes dérivées et d'autres contingentes.
- 2) La structure duelle se réfère à la coexistence de deux formes principales d'exclusion qui sont complémentaires. L'Afrique du Sud est un exemple où la propriété privée et la discrimination raciale constituent deux formes prin-

ciales et complémentaires d'exclusion.

- 3) La structure polaire se caractérise par deux formes principales d'exclusion opposées. L'analyse, à ce niveau, renvoie aux grands systèmes ou modes de production capitaliste et socialiste. Mais ce type d'exclusion peut rendre compte de l'opposition entre deux systèmes de valeurs, comme le monde musulman et l'Occident de façon générale.

c) Les formes d'usurpation

Toutes les formes d'exclusion sont susceptibles à provoquer, à un moment donné, des réactions plus ou moins fortes qui visent à éliminer ou du moins à réduire les inégalités vécues ou ressenties par les groupes dominés.

L'exclusion sociale se fait dans deux sens opposés: 1) du haut vers le bas lorsqu'un groupe possède le pouvoir d'imposer à d'autres groupes des conditions à la participation au marché et au partage du prestige, 2) du bas vers le haut quand les groupes dominés réussissent à obliger leurs oppresseurs à renoncer à une partie de leur pouvoir. Les groupes dominés cherchent ainsi à usurper des avantages qui leur étaient déniés auparavant.

Murphy (1988: 77) distingue ainsi entre deux formes

d'usurpation: une usurpation inclusionniste et une usurpation révolutionnaire.

- 1) l'usurpation inclusionniste désigne les luttes des groupes exclus et désirant profiter aussi des avantages dont jouit le groupe dominant. Ils ne visent pas, dans ce cas, une modification radicale de leurs rapports de force avec le groupe dominant, mais une reconnaissance de leur droit d'accès aux mêmes avantages.
- 2) L'usurpation révolutionnaire définit les pratiques sociales qui visent un changement radical des structures et, par là, du fonctionnement du système en entier.

d) Les types du pouvoir

Nous obtenons ainsi des instruments d'analyse qui permettent l'investigation du phénomène de domination sur les plans macro et micro-social. Le concept de domination est utilisé ici dans le sens de (Herrschaft) qui signifie dans la terminologie de Weber (1971: 56): "...la chance de trouver des personnes déterminables prêtes à obéir à un ordre (Befehl) de contenu déterminé...".

La situation où se trouve placé un acteur social qui commande et des acteurs prêts à lui obéir implique souvent,

mais pas nécessairement, une administration ou un groupement ("une relation close ou limitée par règlement vers l'extérieur" (Weber, 1971: 44)). Murphy (1988) parle à ce niveau du pouvoir à commander.

Il existe une deuxième sous-catégorie du pouvoir que Weber (1978) appelle "la domination en vertu d'une constellation d'intérêts" pour désigner la situation où un groupe dominant influence le comportement des autres de façon coercitive indirecte. La nature du fonctionnement du système oblige certains individus à accepter les termes d'échange et de transaction imposés par des institutions telles que les banques, les compagnies d'assurances, etc. Murphy (1988) se réfère à ce type de pouvoir par "le pouvoir à contraindre" qu'il définit comme "the capacity of a unit to constrain the action of others while pursuing its own interests without having to command the action of others". Les "autres" peuvent être des individus ou des institutions.

Une troisième sous-catégorie de domination est désignée par l'expression de "pouvoir à profiter d'une situation" (power to profit from). Alors que le pouvoir à contraindre se caractérise par l'emploi des moyens de contraintes explicites, le pouvoir à profiter d'une situation implique la capacité de tirer avantage des possibilités présentées par les autres.

En termes de coûts, Murphy (1988: 136-37) soutient que le

pouvoir à commander exige des procédures plus coûteuses que celles requises dans les relations du pouvoir à contraindre et plus coûteuses encore que celles mises en place par le pouvoir à profiter (d'une situation).

Il est ainsi plus avantageux pour les groupes dominants dans une société capitaliste d'utiliser le dernier type de pouvoir, le moins coûteux avant de recourir au deuxième puis au troisième type dans une situation idéaltypique. Dans la réalité, il peut y avoir une combinaison de plusieurs types du pouvoir, quoi qu'en général un type soit prédominant.

e) La rationalisation de clôture

Le phénomène de rationalité occupe une place centrale dans la théorie de clôture sociale. Il constitue, en fait, l'idée maîtresse de l'oeuvre webérienne selon les spécialistes de cette oeuvre (Brubaker 1984; Turner 1981; Loewith 1970; Tenbruck 1980; Schluchter 1981a et 1981b: cités par Murphy (1988: 195-96); Weiss 1985: 126).

La rationalité définie comme une procédure qui consiste à choisir des moyens adéquats pour atteindre des fins précises, implique dans l'analyse webérienne une prise en considération des valeurs liées à ces fins. Et de là, la distinction de Weber entre la "rationalité substantive" (choix des fins) et la

"rationalité formelle" (choix des moyens).

La domination ne s'exerce pas uniquement à travers le contrôle des moyens de production, mais aussi par le contrôle des connaissances bureaucratiques et par le contrôle des forces de répression et de destruction. La rationalité formelle, comme le souligne Murphy (1988: 219), est un processus qui est à la fois structurel et culturel:

Domination occurs not only through imposition, but also through seduction. Formal rationalization presents seductive benefits; it has developed the means to cure disease, to transport people and commodities over long distances quickly, to produce food on a massive scale, to increase enormously the material standard of living etc.

La rationalisation a provoqué également un changement dans les codes d'exclusion qui deviennent de plus en plus fondés sur des critères individuels (i.e. le diplôme et les expériences personnelles du travail). En même temps, les critères collectivistes (i.e. la race, l'ethnicité, la nationalité, la religion, la langue etc.) diminuent formellement d'importance dans le processus d'accès aux avantages sociaux rares. Ce ne sont plus des personnes qui sont incluses ou exclues, mais des individus porteurs d'un talent, pourvus d'une habilité de travail requise dans un champ du travail donné etc.

Pourtant, l'égalité formelle que prêchent les partisans du marché libre n'aboutit en réalité qu'à une plus grande concentration du pouvoir:

In all formally rational, formally equal, formally open contests in bureaucraties, in the legal system, and in the market there is a concentration dynamic whereby winners accumulate not only rewards, but also resources which place them in an advantageous position to win future contests (Murphy 1988: 222).

Les individus continuent ainsi à tirer avantage ou subir des préjudices par leur appartenance de classe, de groupe ethnique, religieux, linguistique etc. L'idéologie d'égalité et de liberté de tous devient un moyen de légitimation de la domination au nom de l'efficience et de l'efficacité: au nom de la rationalité.

Si la sphère économique s'est révélée le lieu le plus propice pour le développement de la calculabilité, le domaine juridico-politique s'est inévitablement rationalisé à cause des liens étroits qu'il a avec l'économie. Ainsi par exemple, les lois sur l'immigration et sur la citoyenneté au Canada sont établies selon des procédures qui permettent le plus grand contrôle sur les populations de récentes installations au pays.

Il faut enfin signaler la distinction que Weber fait entre la rationalité instrumentale et la rationalité par valeur. Par la première, Weber se réfère à la "calculabilité" qui caractérise un certain nombre de relations dans l'Occident industrialisé. Par la deuxième, l'auteur cherche à définir l'action, qui ne tient pas seulement compte des moyens à utiliser, mais aussi des fins visées. Cette rationalité est le

domaine des valeurs de la religion, de l'éthique et des idéologies qui légitiment la distribution des ressources du pouvoir dans les classes sociales et dans les groupes statutaires (Wiley, 1987: 13).

Ce qui nous intéresse à ce niveau est d'expliquer comment ces deux formes de rationalité se combinent dans l'exercice du pouvoir à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté musulmane.

4) Application de la théorie de clôture

La théorie de clôture comme la conçoit Murphy s'adresse, comme une alternative au marxisme, à l'explication de la domination quelles que soient ses assises: d'ordre économique, politique, racial, ethnique, religieux, linguistique, sexiste ou autres. Dans cette optique, Murphy a puisé les exemples qui illustrent sa version théorique de clôture des grands ensembles sociaux. Son application au niveau microsocial n'a pas fait l'objet d'une élaboration détaillée.

Mais cette théorie est issue d'une perspective sociologique qui recommande les méthodes compréhensives pour l'analyse des phénomènes sociaux, c'est-à-dire des procédures d'explication et d'interprétation de l'action sociale en tant que l'acteur social attribue à celle-ci un sens subjectif, compréhensible.

Nous allons d'abord expliquer comment nous envisageons l'utilisation de la théorie de clôture au niveau macrosocial pour discuter ensuite de son application au niveau de la communauté musulmane.

a) Au niveau de la société globale

Il faut préciser que ce qui nous intéresse à ce niveau est de savoir quelles sont les contraintes structurales susceptibles d'affecter l'action des groupes ethniques de façon générale et celle des membres de la communauté musulmane en particulier.

A partir d'une combinaison des données du terrain et des résultats de plusieurs études dans le domaine de l'éducation multiculturelle et des relations ethniques, nous avons tenté de montrer que le groupe dominant est capable d'influencer de façon directe ou indirecte les prises de décisions qui affectent la vie sociale du groupe dominé. Par groupe dominant, nous nous référons, dans le contexte canadien, aux classes sociales qui monopolisent et contrôlent les moyens de production matérielle et culturelle et les moyens de destruction et des institutions juridiques. Il s'agit, certes, de plusieurs fractions du groupe dominant, mais ce sont des fractions qui s'interpénètrent et se croisent à plusieurs

niveaux de la réalité sociale (Porter 1965; Clement 1975, 1977). En tant que membres de divers groupes ethniques, les Musulmans font face à toutes ces fractions: au niveau de la bureaucratie de l'immigration et d'autres institutions juridiques, au niveau de l'école publique et des média et au niveau des institutions économiques et financières. Mais puisqu'il n'est pas trop difficile de montrer les liens entre ces différentes fractions, nous continuerons à parler d'un groupe dominant qui monopolise le pouvoir (par l'entremise de l'une de ses fractions) dans deux sphères principales. Une sphère économique où le pouvoir est déterminé par le contrôle sur les moyens de production des biens matériels. A ce niveau, les groupes dominés sont composés de tous ceux qui n'ont pas l'accès à la propriété privée des moyens de production sans tenir compte des appartenances ethniques. La deuxième sphère comprend le domaine politico-culturel, et à ce niveau la majorité des groupes ethniques se trouvent dans une situation de dominés peu importe leur niveau économique. Les Juifs qui, par rapport à plusieurs groupes ethniques occupent une position avantageuse dans la structure économique subissent, par contre, des préjudices quant à leur appartenance culturelle, même si cette dernière constitue un des éléments les plus importants de l'éthos occidental.

En faisant cette distinction, nous gardons bien à l'esprit que la culture du groupe économiquement dominant est souvent

généralisée au détriment des cultures populaires, récupérées lorsqu'elles présentent des avantages et dénigrées lorsqu'elles ne permettent pas de légitimer le pouvoir des groupes dominants. Ainsi certains traits culturels peuvent parfois se présenter chez plusieurs groupes socio-économiques et deviennent le dénominateur commun de leurs pratiques exclusionnistes contre les groupes ethniques qui ne possèdent pas ces mêmes traits. Lorsque, par exemple, les Musulmans de Toronto avaient décidé d'établir leur première école islamique régulière en 1985 à Mississauga, ils ne se sont pas seulement heurtés à la résistance de quelques bureaucrates du conseil scolaire de la ville, mais également, et avec plus de force même, au refus des résidents du quartier où ils ont acheté l'établissement. Ces derniers justifiaient leur opposition par leur crainte de subir des inconvénients quelconques, d'avoir une école islamique dans leur quartier.

L'exclusion que subissent les groupes ethniques comme ceux qui forment la communauté musulmane au Canada sera analysée et expliquée en termes des relations du pouvoir qui impliquent un contrôle de la part du groupe dominant de l'économie et de l'appareil juridico-politique du pays. Les données de plusieurs études sur les rapports de classes au Canada contiennent des indications qui soutiennent les arguments de la théorie de clôture sociale (Porter 1965; Clement 1977; Marchak 1975; Cuneo 1980; Livingstone 1985; Bolaria and Li 1985).

Notre revue des études faites dans le domaine de l'éducation multiculturelle au Canada nous permet d'expliquer l'exclusion des cultures ethniques au niveau de l'école publique par l'exercice de la part du groupe dominant d'un pouvoir à profiter des situations offertes par les autres. On peut songer, par exemple, à l'augmentation du nombre des élèves anglophones inscrits aux programmes d'immersion de la langue française en Ontario (Cummins, 1983). Vu que l'appel de la population francophone à la promotion du français s'accompagne de certains avantages d'emploi, les anglophones semblent saisir cette occasion pour permettre à leurs enfants de maîtriser une langue censée leur faciliter l'accès aux mêmes avantages.

Le pouvoir à commander est aussi employé par le groupe dominant dans le cas où le pouvoir à profiter s'avère insuffisant. Le recours à des procédures légales constitue un instrument de contrainte souvent utilisé pour limiter la participation des groupes ethniques au processus des prises de décision concernant l'organisation de l'école publique. Ce type de contrainte est ressenti aussi lorsque certains groupes ethniques décident d'établir leurs écoles séparées et se heurtent à des problèmes financiers que le gouvernement préfère laisser à la charge de ces groupes les contraignant ainsi à accepter l'intégration ou à saigner des quatre veines pour récupérer le contrôle sur l'éducation de leurs enfants.

Les problèmes qui se posent, avec acuité, dans l'école publique sont liés aux contradictions qui existent entre les cultures dominées et les cultures dominantes (amalgamées et combinées). Le système scolaire encourage le succès individuel qui est à la base de l'idéologie libérale. Les enfants issus des groupes dominants vivent une certaine continuité dans leur circulation entre l'éducation formelle et l'éducation informelle. Par contre, les enfants issus des groupes ethniques, sont souvent confrontés à des contradictions entre ce qui est enseigné à l'école et ce qui est inculqué à la maison.

La bureaucratisation du système scolaire et sa rationalité dictée par les exigences socio-économiques et politiques présentes et futures fournissent les arguments qui légitiment ou, du moins, encouragent la domination culturelle des groupes qui sont économiquement et politiquement capables d'influencer les grandes orientations de la société canadienne. L'école se donne pour but de former, physiquement, moralement et intellectuellement les adultes du futur. Le monde pour lequel on les prépare est un monde de concurrence et de profit. Mais la famille et la communauté ethnique en même temps qu'elles accordent une importance à cette formation technique, encouragent les attitudes vernaculaires qui mettent l'accent sur la collectivité et ses valeurs exclues de l'enseignement public.

Devant cette exclusion, les groupes ethniques ne sont pas passifs. Dépendant de la structure de leur organisation, des ressources disponibles et des alternatives existantes, les groupes ethniques usent de leur potentiel de mobiliser leur énergie. Ils réagissent à l'exclusion par divers degrés d'usurpation. Certains groupes comme les Ukranien et les Juifs en Alberta, par exemple, ont pu introduire dans les écoles publiques des programmes d'éducation bilingue permettant à leurs jeunes générations d'utiliser leurs langues maternelles respectives pour apprendre aussi bien des matières scientifiques que des matières littéraires (Cummins 1983). D'autres ont réussi, avec l'aide du Secrétariat d'Etat au Multiculturalisme, à établir des programmes des langues d'héritage auxquels plusieurs groupes ethniques ont pu participer depuis leur création au début des années 70. Mais à côté de ces stratégies qui ont pour but commun la sauvegarde de la langue et d'autres aspects culturels des groupes ethniques concernés, certains groupes ethno-religieux ont opté pour un autre type de stratégie: l'établissement des écoles séparées. Les Juifs et les Musulmans offrent un exemple intéressant à ce niveau.

b) Au niveau de la communauté

A ce niveau, rappelons-le, le problème étudié est le projet de l'Ottawa Islamic School (OIS) en tant qu'enjeu de

conflits internes. Le groupe qui, pour des raisons à expliquer, a assumé la décision d'entreprendre une action collective, s'est heurté à l'intérieur de la communauté à une certaine résistance qu'il faut également expliquer et interpréter.

Nous n'avons aucune prétention de faire une analyse sociologique de l'Islam ici. Mais du fait que le groupe étudié appartient à cette foi, et que son action est entreprise dans une perspective islamique, toute analyse doit prendre en considération les facteurs qui relèvent des codes moraux qui guident l'action sociale:

L'analyse sociologique de l'Islam, comme celle de toute religion, peut cerner son objet de plusieurs manières: d'un point de vue culturel, c'est-à-dire comme code, système de valeurs, de normes qui se traduisent dans des comportements; ou du point de vue des relations avec le contexte social, économique etc. (Dassetto et Bastenici, 1984: 49).

La première question à laquelle nous cherchons une réponse est de savoir pour quelle raison le projet d'établir une école islamique à Ottawa n'a-t-il pas déclenché une action collective massive au lieu d'une action collective restreinte dans le sens où elle est assumée par un petit groupe d'individus qui partagent en majorité des traits ethno-linguistiques.

Pour fournir une réponse adéquate à cette question, nous avons essayé d'analyser et d'interpréter les relations du

pouvoir à l'intérieur de la communauté musulmane. Puisque notre cadre théorique suggère que le pouvoir peut être fondé sur divers critères souvent combinés, nous avons tenté de déceler ces critères, examiner les liens entre eux et les interpréter dans le cadre du projet de l'OIS.

Nous avons, à partir de cette idée fondamentale, élaboré les propositions théoriques et méthodologiques suivantes:

- 1) Puisque l'organisation religieuse exige des ressources économiques et des activités politiques (visant la gestion des biens de la communauté), il faut identifier les facteurs qui relèvent de chacune de ces activités.
- 2) Les ressources économiques de la communauté étant développées et acquises à l'extérieur (sur le marché du travail de la société globale), les critères du prestige liés à ces ressources (au statut socio-économique) accompagnent ceux qui les possèdent à l'intérieur de la communauté. En pratique, ces critères ne sont pas suffisants pour légitimer l'exercice du pouvoir dans la communauté musulmane.
- 3) Puisque l'organisation des Musulmans est basée sur les principes islamiques, une connaissance de ces principes semble conférer, à leurs détenteurs et détentrices, un certain degré de prestige et d'autorité. Mais cette

autorité se trouve renforcée davantage lorsque la connaissance de la Chari'a (loi islamique) est combinée avec une éducation séculaire dont le niveau et le type de la formation scolaire déterminent la valeur sociale.

- 4) En plus de ces critères, les groupements selon l'appartenance ethnique représentent dans la communauté musulmane canadienne un facteur de mobilisation et de résistance.
- 5) Il résulte de ces différentiations une distribution inégale du pouvoir et du prestige, et par conséquence, des conflits sociaux et des stratégies pour les résoudre.

A partir de ces propositions, nous avons tenté de montrer que la structure du pouvoir interne de la communauté revêt une forme duelle: deux formes d'exclusion principales qui se complètent, à savoir le statut socio-économique et la possession du savoir islamique/séculaire (la distinction entre ces deux types du savoir sera précisée).

Le pouvoir que confère ces deux formes d'exclusion se caractérise par la contrainte symbolique. Mais son exercice prend aussi une forme usurpatrice dans la mesure où le groupe qui a initié le projet de l'école islamique recourt à des stratégies visant l'usurpation de quelques avantages socio-politiques et financiers des leaders qui monopolisent les ressources humaines et matérielles de la communauté.

Finalement, l'étude considère l'action collective visant l'établissement d'une école islamique comme une action rationnelle en valeur. Nous devons signaler que l'idée d'établir une école, au nom des valeurs islamiques, n'est pas que le reflet d'une situation économique et politique donnée, une orientation idéologique. Se contenter de ne la considérer que sur cet aspect serait incompatible avec la procédure méthodologique webérienne qui considère l'acteur social comme un agent doté d'une volonté d'agir, donc d'une certaine rationalité. Comme l'explique R. Boudon (1986: 24) "les idéologies sont un ingrédient naturel de la vie sociale", elles "surgissent non pas bien que l'homme soit rationnel, mais parce qu'il est rationnel". Boudon suggère ainsi que l'explication d'un phénomène social, implique souvent de "montrer qu'il est le produit de comportements compréhensibles et, en ce sens, rationnels" (p. 13).

L'action du groupe étudié ne peut être comprise sans prise en considération de la rationalité en valeur qui l'anime. Selon Weber (1971: 21):

Agit de façon purement rationnelle en valeur celui qui agit sans tenir compte des conséquences prévisibles de ses actes, au service qu'il est de sa conviction portant sur ce qui lui apparaît comme commandé par le devoir, la dignité, la beauté, les directives religieuses, la piété ou la grandeur d'une "cause" quelle qu'en soit la nature.

L'action de créer l'école islamique d'Ottawa s'est faite selon

une pensée certes rationnelle, mais évacuée du "calcul froid".
Tout a été pensé et exécuté selon des procédures modernes
d'organisation, mais sans jamais perdre de vue les fins ultimes
de cette action. Des intérêts personnels viennent toujours se
mêler des intérêts communautaires, mais ne les supplantent pas.

TROISIEME CHAPITRE

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

A l'exception de quelques articles fort épars, il n'existe à notre connaissance, aucune étude systématique de l'action collective d'un groupe ethno-religieux musulman qui s'organise pour établir des projets éducationnels au Canada. Les communautés musulmanes installées en Europe ont reçu une grande attention de la part des chercheur-e-s en sciences sociales. Mais, là encore, l'emphase est souvent mise sur les problèmes d'intégration des immigrants musulmans dans la société d'accueil et sur le problème de l'échec scolaire fort remarquable parmi les jeunes écoliers musulmans en France par exemple.

Dans le contexte canadien, l'absence d'étude sur la communauté musulmane et ses projets éducationnels s'explique par trois facteurs, à savoir:

- 1) Le retard temporel de l'apparition des écoles islamiques privées: la première au Québec (Montréal) fut créée en 1984 et la première en Ontario (Mississauga) en 1985, celle d'Ottawa en 1987.

- 2) La communauté musulmane elle-même est récente et sa population totale au Canada est estimée à 150,000 habitants (CMCC: Nov. 1, 1984). Selon le recensement de 1981, les Musulmans comptaient 98,000 habitants environ. Les lois sur l'immigration ayant retardé la formation de la communauté musulmane, la présence de celle-ci fut longtemps ignorée par les sociologues canadiens. Par ailleurs, seulement une infime proportion de Musulmans s'organisent en communauté.

- 3) Ces mêmes lois sur l'immigration ont permis la diversification des origines ethniques et nationales des Musulmans canadiens. Cette hétérogénéité a provoqué une tendance chez les sociologues à étudier la communauté musulmane sur la base des appartenances ethniques plutôt que sur la base de l'appartenance à l'Islam. Ainsi on a étudié les Arabes musulmans (Fathi, 1976; Abu Laban 1980; 1983; Fahlaman 1985), les Indo-Pakistanaïis (Awan, 1976; Qureshi and Qureshi, 1983; Gupta, 1986) et d'autres groupes ethniques qui font partie de la communauté musulmane.

Devant la frugalité d'information sur la communauté musulmane au Canada de façon générale et sur son organisation interne et ses problèmes éducationnels en particulier, l'enquête sur le terrain s'est avérée une procédure méthodolo-

gique inévitable.

Nous allons tenter d'expliquer dans les lignes qui suivent le choix du sujet, l'utilisation de l'observation participante, les techniques de la collecte des données, la formulation des hypothèses et des variables et enfin les limites de cette approche méthodologique.

1) Le choix du sujet

Notre intention initiale fut d'effectuer une étude comparative de l'éducation organisée par les Arabes musulmans et les Arabes chrétiens à Ottawa. Mais dès nos premières visites de l'école islamique organisée par la communauté arabomusulmane à Glebe High School d'Ottawa, nous nous sommes aperçus que l'éducation islamique constitue, à elle seule, un champ fertile pour l'investigation sociologique.

A l'occasion de notre première visite à l'école du dimanche qu'abrite la mosquée, nous avons été présentés à un groupe de parents qui songeaient à la création d'une école islamique à plein temps. Le groupe d'une dizaine d'hommes et de femmes, tenait ce 7 mars 1987 leur deuxième réunion dans le sous-sol de la mosquée. Nous étions présentés comme étudiant en sociologie, s'intéressant au domaine de l'éducation islamique.

Après notre quatrième rencontre avec le groupe, la régularité de notre présence fut interprétée à raison comme un signe d'intérêt au projet. Nous étions, dès lors, invités à participer activement aux travaux et à voter sur les différentes options proposées dans les discussions. Ainsi, s'amorça notre participation aux discussions qui allaient préparer le terrain pour la réalisation du projet d'une école islamique à Ottawa. C'était au cours de cette observation participante que nous avons obtenu le consentement du groupe pour entamer notre recherche.

Durant les réunions qui duraient entre une heure et demi et trois heures dans le sous-sol de la mosquée, chaque membre fut chargé de rapporter des informations concernant le domaine où il s'est porté volontaire de participer. Le groupe a formé cinq sous-comités: 1) administration, 2) bâtiment (qui abriterait l'école), 3) relève des fonds, 4) relations publiques et 5) comité académique.

Les discussions jusqu'au mois d'avril 1987 tournaient autour des affaires administratives, de la recherche d'un local et sur les moyens financiers pour réaliser le projet. La question académique ne fut abordée que plus tard vers la fin du mois d'avril.

Durant cette période, qui s'échelonnait du début du mois de mars à la fin du mois de septembre 1987, nous avons ramassé

une quantité de données intéressantes sur le processus de négociation entre les membres du groupe et entre ces derniers et les membres du conseil de l'OMA d'un côté et le reste de la communauté de l'autre.

La combinaison des données du terrain et des données secondaires puisées essentiellement dans les bulletins et magazines officiels de la communauté musulmane ainsi que dans les recherches en relations ethniques et en éducation multiculturelle - nous a permis de repérer deux niveaux d'analyse: les interactions sociales observées au niveau de la communauté et le type de relations qu'entretiennent les membres de cette communauté avec la société globale.

2) Notre rôle comme observateur participant

Notre présence parmi les membres du groupe qui s'est chargé d'établir l'école islamique nous a forcé à nous réadapter à un mode de vie que nous avons délaissé depuis notre départ du Maroc, il y a dix années à peu près. Il nous a fallu nous réajuster aux attentes de personnes qui désirent et prétendent (car elles ne réussissent pas toujours) suivre au pied de la lettre les principes de l'Islam.

Notre connaissance de l'Islam et de la langue arabe nous a aidé à saisir avec empathie le sens des actions et paroles observées. Si les discussions se faisaient principalement en

anglais, leurs sens ne peuvent être souvent saisis de manière adéquate sans une prise en considération des perceptions religio-culturelles des participants. Il ne s'agit, certes, pas d'un talisman, mais la langue anglaise subit dans ce milieu des transformations imposées par la quantité des mots arabes de sources coraniques introduite dans les discussions. C'est une manière, semble-t-il, de purger l'anglais en lui conférant une tonalité musulmane.

Ces avantages fort précieux pour une recherche du terrain, furent accompagnés de quelques contraintes auxquelles, il nous a fallu ajuster notre apparence et style vestimentaire ainsi que notre vocabulaire laïque.

L'apparence n'était pas peut-être la seule chose qui nous "exposait aux soupçons". Du fait d'être étudiant surtout semble y être pour quelque chose. En effet, la présence de la population étudiante n'est pas tellement appréciée dans certains milieux. La question de la participation des étudiants étrangers aux diverses activités dans l'OMA a, à plusieurs reprises, fait l'objet de controverses et de conflits internes.

Dans un article publié par l'OMA, paru au mois de mars 1987 dans The Canadian Muslim, l'ex-président de l'Association s'exprime ainsi:

From our attitude, Muslim foreign students wouldn't even think there was a Muslim community in Ottawa. Even in Ramadan or Eid, we ignore these young people in a foreign land... There had been some concern that foreign Muslim students can perhaps be influenced by their governments, that they have no stake in the long-term future of the community and so they should not vote on major issues, or even elections. Some brothers who lost last year's election attributed that loss to the foreign students, who they said voted against them (Azhar Ali Khan, 1987: 20-21).

Un autre facteur de méfiance à notre égard fut l'effet de notre participation aux réunions du groupe initiateur du projet de l'OIS. Le fait que certains leaders de la communauté considéraient le groupe dont nous faisons partie comme une nouvelle force concurrente, notre appartenance à ce groupe fut également perçue, par eux, de façon négative et méfiante. Mais notre présence régulière à plusieurs paliers de la communauté a émoussé la méfiance à notre égard.

3) Techniques de la collecte des données

L'observation participante ne consiste pas en une seule technique. Elle renvoie comme l'expliquent Dean, Eichhorn et Dean (1964: 1) au "characteristic blend or combination of methods and techniques that is employed in studying certain types of subjects matters". Les auteurs se réfèrent, par là, aux sous-cultures, aux communautés, mouvements sociaux et à toute sorte d'organisation formelle ou informelle.

Nous avons essayé de compléter l'information que nous

avons obtenue employant l'observation directe par des renseignements que fournissaient les tracts et les bulletins d'information distribués à diverses occasions dans la mosquée et les articles parus dans le magazine trimestriel The Canadian Muslim. Les données obtenues à travers notre contact direct avec la communauté trouvaient ainsi une base de comparaison dans les sources officielles, ce qui nous permettait de soumettre notre information à la critique.

En plus de ces deux types de données, nous avons procédé à une collecte d'information moyennant des techniques d'entrevue semi-structurées. Dix entrevues ont été effectuées en tout auprès des personnes informées, dont certains leaders de l'OMA.

Nous avons choisi d'effectuer des entrevues avec des personnes appartenant à différents camps d'opinions. Nous avons parlé avec ceux et celles qui s'opposaient au projet pour une raison quelconque ainsi qu'aux Musulmans qui, au contraire, appuyaient l'idée d'établir une école islamique. Entre ces deux catégories, se trouve un troisième groupe qui constitue la majorité des membres de la communauté et qui préfère se tenir à l'écart des conflits que soulève l'adhésion à l'un ou l'autre des camps adversaires. Parmi nos répondant-e-s se trouvent des personnes qui ont occupé ou qui occupaient - lors de notre présence sur le terrain - des positions clefs dans la communauté. Nous n'avons pas eu toujours recours à des entrevues

semi-structurées. Notre participation orientait notre méthode vers les discussions informelles et plus riches en information.

Quelques opinions des Musulmans ont été cueillies par l'observation directe durant les réunions du groupe de l'OIS et celles organisées par l'OMA. Une observation des attitudes et de la fréquence avec laquelle les participant-e-s prennent la parole dans ces réunions permet de préciser les rôles des hommes et des femmes au sein de l'OMA et la capacité de chacun à influencer les cours des événements.

Nous avons gardé l'abréviation de l'Ottawa Muslim Association (OMA) pour conserver la connotation qui lui confère un sens religieux du fait de son rapprochement phonétique avec le mot "Umma", mot arabe pour désigner l'ensemble de la communauté musulmane.

4) L'articulation du cadre théorique avec la méthode de recherche.

Notre familiarité préalable avec la théorie de clôture sociale a, certes, influencé le domaine de notre observation. Mais l'absence d'un exemple de son application et la spécificité du sujet de la recherche ont orienté la réflexion vers la nécessité de préciser comment le cadre théorique pourrait s'articuler avec les données du terrain. Dans ce sens, nous

étions confrontés au problème majeur que rencontrent tous les chercheurs sur le terrain, à savoir:

How to develop theory that stays close to the events analysed, and how to assess the evidence for theoretical conclusions when it is inevitably assembled by methods that are not fixed and are often difficult even to specify (Emerson, 1983: 93).

Il nous a fallu d'abord spécifier quels types d'événements seront soumis à l'analyse ou à quel type de phénomène appartient l'action observée. Si l'on considère les objectifs et les moyens choisis pour l'établissement de l'OIS, le concept de mouvement social trouve une place privilégiée dans le contexte de la recherche. Pris au sens que lui attribue Alinsky (1969: 198), un mouvement social désigne "the orderly development of participation, interest and action by a group of people, for the purpose of articulating demands for change or resistance to change in the social order" (cité par Paulston and Lejeune, 1983: 28).

La définition d'Alinsky, selon Paulston et Lejeune (Ibid. p. 28-9), souligne que la viabilité d'un mouvement dépend de sa capacité organisationnelle, c'est-à-dire, sa capacité de préciser la nature des intérêts communs, la formation d'une idéologie qui guide l'action et la formation d'un leadership. L'organisation réfère dans ce contexte à la capacité de canaliser l'énergie du groupe désirant changer ou résister au changement d'une situation donnée.

Puisque la capacité de promouvoir ou de résister le changement implique une organisation et donc des relations du pouvoir, la théorie de clôture offre un cadre conceptuel éclairant pour l'étude de phénomène du pouvoir quels que soient ses critères, ses moyens et ses fins.

La précision de cette première relation entre le cadre théorique et les données du terrain, nous a permis de formuler les termes d'une situation générique. Selon Lofland (1976: 66), l'analyste commence par formuler une idée abstraite de ce qu'est une situation générique et ce que sont les stratégies génériques, c'est-à-dire par sélectionner et mettre en relief les aspects sociaux qui ont des traits universels. En deuxième lieu, l'analyste va sur le terrain pour développer, de façon générique en contact avec la réalité concrète, un cadre d'analyse de la situation étudiée. Cette analyse se fait donc à partir d'une inter-relation de l'idée abstraite à caractère universel et la réalité concrète à caractère historique.

L'idée abstraite du départ est formulée d'après une réflexion d'Olson (1978) avec un ajout qui l'approche davantage de l'approche webérienne. Dans son livre The Logic of Collective Action, Olson (1965) postule qu'un groupe ayant des intérêts en commun et qu'il est en plus conscient de ces intérêts tend, s'il ne rencontre pas d'obstacle, à agir dans le sens de promouvoir ses intérêts. L'action d'après ce postulat

exige l'existence objective d'intérêts communs ainsi que leur existence subjective dans la conscience du groupe. Mais l'histoire fournit des exemples où la conscience collective n'est pas suffisante. Qu'est-ce qui expliquerait autrement le fait que certains groupes conscients de l'existence de leurs intérêts communs n'agissent pas dans le sens de ces intérêts?

Doit être ajoutés à ces deux exigences, des critères aptes à mettre en relief la notion de motivation. Boudon et Bouricaud (1986: 10), stipulent qu'une action collective a des chances pour se produire si en plus des intérêts communs et d'une conscience de ces intérêts, elle répond à d'autres conditions telles:

- 1) L'existence d'un nombre restreint d'individus où la participation de chacun est considérée importante.
- 2) Le groupe s'organise de façon à mettre en place des "mécanismes coercitifs" et des "mécanismes d'incitation indirecte".
- 3) L'existence d'un individu ou d'un petit groupe d'individus capables de s'assumer seuls les "coûts de l'action collective". Boudon et Bouricaud illustrent cette situation par l'exemple d'un individu qui se dit: "si j'ai moins à perdre que mes voisins et plus à gagner qu'eux en participant à une action visant à la production

d'un bien collectif, je peux, même si je ne suis pas altruiste, me comporter comme si je l'étais: j'ai un intérêt personnel à contribuer à produire un bien dont la nature collective fait qu'il sera, une fois produit, gratuitement mis à la disposition de mes voisins".

- 4) L'existence de plusieurs groupes latents fragmentés rend l'action de chaque groupe un effort qui contribue à amplifier cette action.
- 5) L'existence de relations de loyauté entre les membres du groupe. Cette situation renvoie aux "relations de face à face au niveau des sous-ensembles du groupe".
- 6) La gratuité de la participation est un autre facteur qui en termes de motivation, permet le déclenchement d'une action collective: Si l'action ne coûte rien économiquement, ni socialement ni psychologiquement aux membres d'un groupe, ces derniers seraient plus motivés à y participer.

L'ajout du concept de motivation constitue un pont entre l'idée abstraite, universelle et la réalité concrète plus spécifique. A partir de cette sorte de typologie des conditions de la participation à l'action collective, il devient aisé de se demander sur la nature de motivation qui a déclenché, en présence des autres conditions, l'action collective du

groupe des Musulmans intéressés par l'établissement d'une école privée.

L'action collective comme engagement d'un groupe de personnes ayant des intérêts en commun et étant motivées pour défendre ces intérêts acquis ou à acquérir des avantages nouveaux, s'applique à l'action sociale étudiée. En effet, l'action du groupe initiateur du projet de l'école islamique peut être perçue comme l'engagement d'un groupe d'individus ayant pour intérêt commun l'établissement d'une éducation islamique et, étant motivés pour le faire, ils se sont organisés pour canaliser leur énergie vers ce but. Ce faisant, ils réagissent aux problèmes que leurs enfants rencontrent dans l'école publique, et en même temps se heurtent à des obstacles que représentent le manque de ressources et la diversité des intérêts particuliers des groupes ethniques au sein de la communauté.

En résumé, la recherche consiste à expliquer dans quelle mesure:

- 1) les expériences d'immigration des Musulmans affectent leur situation de groupe minoritaire, dominé;
- 2) l'incompatibilité de l'éducation publique avec les principes de l'Islam incite les Musulmans à organiser leur éducation islamique;

3) la distribution du pouvoir au sein de la communauté musulmane sur la base de divers critères affecte l'action collective visant à établir une école islamique régulière.

C'est autour de ces variables que s'articule la recherche. La mise en rapport entre les deux premières vise à démontrer que l'exclusion des Musulmans est un phénomène daté et situé. L'émergence de certains projets comme celui de l'OIS n'est pas le fruit du hasard, mais le résultat logique de cette exclusion économique, politique et culturelle.

Le deuxième couple de variables nous aidera à montrer que l'incompatibilité - pour ne pas dire contradiction - qui caractérise les objectifs de l'éducation islamique et ceux de l'éducation publique peut être expliquée en termes de clôture sociale, c'est-à-dire par les mécanismes d'exclusion des cultures dominées de l'école publique.

Le troisième couple de variables servira à montrer comment l'inégalité du pouvoir, contrairement à l'égalité que prône le discours, pose le problème de la divergence sur les priorités et donc celui de l'asymétrie de la participation collective.

5) Codage des données

Le codage qualitatif, contrairement au codage quantitatif qui consiste à placer les données selon un code préconçu et

logiquement déduit, procède par la création des catégories à partir d'une interprétation des données du terrain (Charmaz, 1983: 11). Ces données, dans le cas de la présente recherche, peuvent être réparties en cinq types de variables à savoir:

- 1) Les objectifs de l'école islamique d'Ottawa;
- 2) L'appartenance ethnique et son influence sur le projet de l'OIS;
- 3) La possession du savoir religieux et/ou séculaire;
- 4) Les motivations individuelles de l'action collective:
 - a) les motivations pour l'établissement de l'école islamique;
 - b) les motivations contre l'établissement de l'école islamique.
- 5) Les stratégies de mobilisation pour la réalisation de l'OIS.

Ces variables, puisqu'elles correspondent à des catégories conceptuelles, vont être définies et leurs propriétés délimitées afin d'expliquer les relations entre elles et démontrer les conditions sous lesquelles elles opèrent pour enfin préciser les résultats de leur relation (Charmaz 1983: 111).

L'étape suivante est de choisir les indicateurs qui peuvent servir à mesurer les concepts d'analyse. Pour mesurer et évaluer dans quelle mesure l'éducation publique représente un obstacle au développement de l'Islam, nous avons eu recours

à des indicateurs tels que la persistance des préjugés tels que perçus par les Musulmans eux-mêmes et tels qu'analysés et expliqués par des études sur l'éducation des minorités ethniques. Ces préjugés se réfèrent aux perceptions et aux actions qui constituent une base de discrimination contre les groupes ethniques.

L'impact de la diversité ethnique sur la participation collective a pour indicateur sociologique la coalition ethnique contre ou pour le projet de l'OIS. Cette coalition est observable également dans la tendance de certains groupes ethniques à voter durant les élections présidentielles de l'OMA sur des candidats de leur groupe.

Quant à l'analyse des relations du pouvoir au sein de la communauté, nous avons codifié nos observations de façon à pouvoir décrire la nature et les critères du pouvoir ainsi que les mécanismes de son exercice. Nous avons retenu pour indicateurs à cette fin le statut socio-économique (défini par les titres professionnels et le niveau de scolarité) des personnes impliquées dans l'action sociale étudiée, leur niveau de scolarité, leur connaissance de l'Islam telle que mesurée par leurs interventions auprès des membres de la communauté ou dans des conférences publiques. L'évaluation des autres de cette connaissance est également prise en considération puisqu'elle est susceptible d'influencer d'une manière positive

ou négative leur comportement. La fréquence des interventions dans les discussions et la fréquence d'acquiescement des autres est un autre indicateur du pouvoir.

Les motivations des personnes impliquées dans le projet de l'OIS seront mesurées par des indices tels que l'assiduité aux réunions, la participation aux travaux prévus pour la réalisation du projet et les divers engagements financiers et sociaux que ces personnes se montrent prêtes à assumer. Chaque aspect de ces indices sera discuté et analysé pour rendre compte des motifs manifestes et des motifs latents qu'il sous-tend.

Les relations entre les diverses variables présentées ici ont fait l'objet d'une analyse préliminaire au cours de la collecte des données dans le but d'organiser l'information et d'élucider le lien entre les données et le cadre théorique de l'analyse.

6) Problèmes d'évidence de la méthode qualitative

Un dernier aspect méthodologique qui doit être mentionné est la question d'évidence de la recherche qualitative. Katz (1983) résume cette question sous quatre points:

1) la représentativité, 2) la réaction (reactivity), 3) la fiabilité (reliability), et 4) la réplique (replicability).

Ces concepts qui relèvent du domaine de la méthode

quantitative posent certainement des problèmes d'interprétation du fait que la méthode qualitative ne suit pas des procédures fixées d'avance (Charmaz 1983: 109).

Une discussion du premier problème, celui de la représentativité s'impose d'emblée: peut-on généraliser les résultats de notre recherche, basée sur un cas particulier, à d'autres situations semblables présentes en Ontario ou dans d'autres provinces? Le manque d'études dans le domaine de notre recherche rend difficile la spéculation sur cette question. Ce que nous sommes en mesure d'affirmer, par contre, est le fait que la généralisation serait possible si les mêmes conditions qui caractérisent notre cas d'étude sont présentes dans les cas des autres communautés musulmanes ou tout groupe ethno-religieux ayant des caractéristiques semblables. Or, la majorité des communautés musulmanes au Canada possèdent, selon les données statistiques disponibles, les mêmes caractéristiques socio-démographiques et ethno-culturelles. Le peu d'information que nous avons pu rassembler à propos de l'école islamique qui a été établie à Mississauga (Ontario) en 1985 offre un appui substantiel aux données de la présente recherche.

Fera défaut, par contre, à notre généralisation l'évaluation des contraintes provinciales qui diffèrent selon le degré et la qualité des efforts fournis par chaque province à

l'application du multiculturalisme dans les écoles et dans les autres sphères de la vie sociale. On ne peut comparer la situation d'un Québec qui se dit pluraliste tout en cherchant à assimiler les immigrants, à un Ontario beaucoup plus prononcé sur la question du multiculturalisme.

En ce qui concerne le problème de la réaction ou la manière dont notre présence sur le terrain aurait pu affecter la situation observée, nous pouvons, sans exagérer, prétendre à une absence totale d'une telle lacune. Notre présence fut plus perçue comme celle d'un Musulman intéressé que celle d'un chercheur. La régularité de notre fréquentation des personnes observées a presque totalement réduit notre statut de chercheur à celui d'un simple participant. Comme l'explique Katz (1983: 138):

If the researcher influences members, it will not necessarily be as a "researcher". Members have reason not to take as a "researcher" the sociologist whose methods take shape in concerne to native concerns.

Si le problème de réaction fut résolu au cours de notre observation participante, qu'est-ce qui peut assurer la crédibilité et la véracité de nos résultats d'étude? Ne serions-nous pas nous-mêmes susceptibles à l'influence des personnes observées et des valeurs qui font une grande partie de notre propre patrimoine culturel?

Pour donner une réponse concise à ces question, il suffit

de rappeler que nous avons essayé de transcrire aussi fidèlement que possible tout ce qui se disait en anglais ou en arabe en notre présence. En outre, nos discussions avec des personnes informées nous permettaient d'évaluer l'information que nous avons rassemblée. Il est vrai que la crédibilité de notre information dépend dans une large mesure de la crédibilité des personnes qui l'émettent. Or, une observation des pratiques et des discours nous a souvent permis de réviser les situations ambiguës et redresser nos jugements.

Quant à la question de notre appartenance à la même sphère culturelle que les personnes observées, nous répondons que nous l'avons vécu à travers une dialectique épineuse entre une sympathie réelle et une empathie conceptuelle qui nous a permis de nous distancer des phénomènes étudiés. Sans cette sympathie vécue et réelle comme l'explique Charny (1977: 51-52) dans sa Sociologie religieuse de l'Islam, le ou la chercheur-e "risquera de ne pas pénétrer suffisamment dans le système, dans les comportements". L'empathie conceptuelle dont nous avons parlé ne permet pas seulement notre distanciation des moeurs et des catégories de la pensée religieuse musulmane, mais de nous échapper à nos propres catégories explicatives et aux opinions vulgaires.

QUATRIEME CHAPITRE

LA RATIONALISATION DE CLOTURE CONTRE LES MUSULMANS AU CANADA

Ce n'est que récemment que les Musulmans ont pu s'incruster dans la mosaïque religio-ethnique de la société canadienne. Si la présence des premiers Musulmans remonte à 1871, époque où leur nombre ne dépassait pas 13 personnes, leur immigration substantielle ne s'est amorcée qu'à partir des années 1970 (Abu-Laban, 1980: 99). Selon le recensement du Canada de 1981, seulement un quart de 1 pour cent des Musulmans ont été admis au pays avant 1946, alors que 32 pour cent y sont entrés entre 1976 et 1981 (Rashid, 1985, 15).

L'objectif de ce chapitre est de démontrer comment les lois canadiennes sur l'immigration et la distribution inégale du pouvoir économique et politique qui les sous-tend ont façonné, non seulement la composition socio-démographique des Musulmans et leur répartition occupationnelle, mais aussi leur capacité organisationnelle.

La diversité ethnique des Musulmans et la différenciation socio-économique qui existe entre eux rendent difficile, sinon

inadéquate, l'analyse de leur situation dans le contexte canadien en termes de leur appartenance religieuse. Nous avons jugé plus approprié d'effectuer une analyse mettant l'accent sur l'ethnicité en tant que variable socio-culturelle possédant des dimensions politiques et économiques dont il faut rendre compte. Cette analyse nous permet de saisir le sens objectif et subjectif des pratiques exclusionnistes auxquelles font face les Musulmans de divers groupes ethniques.

1) La rationalisation des clôtures d'immigration

Assujettis depuis le début du XIXe siècle à la domination des impérialistes, la majorité des pays musulmans furent transformés en d'énormes réservoirs de main-d'oeuvre à bon marché. L'exclusion des populations musulmanes commença sur leur propre territoire. Lorsque les colons mettaient la main sur les richesses d'un pays, ils les monopolisaient de sorte que la majorité de ceux et celles qui les produisaient étaient exclus par la force et l'usage de moyens de répression. Ces populations furent employées dans les projets de construction des chemins de fer et des routes qui allaient permettre aux colons un plus grand contrôle sur les ressources matérielles et humaines des pays dominés. Elles furent également exploitées dans les mines et les champs des grandes exploitations agricoles qui jetaient déjà les jalons d'une spécialisation de ces pays dans le domaine d'exportation des produits agricoles,

des matières premières et plus tard de la force du travail pour l'exécution des tâches subalternes.

L'immigration des Musulmans était orientée vers l'Europe et particulièrement vers les pays industrialisés dont ils ont subi la domination coloniale. Cette immigration était, comme elle l'est encore, liée aux structures des relations internationales, c'est-à-dire, à l'histoire du développement économique de l'Europe puis des pays plus récemment industrialisés.

En Europe comme en Amérique du Nord, ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale qu'une immigration substantielle des Musulmans fut entreprise. Les exigences de reconstruction d'une Europe déchiquetée par la violence qu'elle a subie durant la guerre et le déplacement du centre de gravité vers l'Amérique ont favorisé le recours à la force du travail des populations non-Européennes. Le Canada dès lors, cherchant à faire sa place dans le système international, ouvra ses portes pour une immigration massive. Mais les lois d'admission favorisaient les Européens. Les Asiatiques et tous ceux dont on avait peur qu'ils dilueraient le sang blanc et mitigeraient les valeurs chrétiennes de la nation canadienne furent barrés du Canada.

Le Tableau 1 illustre l'effet de cette politique de clôture contre les Musulmans. Jusqu'au début des années 60, les Musulmans ne représentaient au Canada qu'une proportion

infime.

Tableau 1. Répartition des Musulmans par rapport à la population canadienne selon la période d'immigration.

Période d'immigration	Population totale	Religion		Pourcentage de Musulmans par rapport à la population totale
		Musulmane	Autres	
Nés à l'étranger	3,827,515	75,725	3,751,790	2.0
Avant 1946	553,190	185	553,005	---
1946-1955	726,340	530	725,805	0.1
1956-1960	475,285	890	474,400	0.2
1961-1965	312,400	2,305	319,095	0.7
1966-1970	602,480	10,070	592,415	1.7
1971-1975	609,935	37,235	572,695	6.1
1976-1981	538,890	24,515	514,380	4.5
Nés au Canada	20,255,985	22,435	20,233,545	0.1
Total	24,083,495	96,160	23,985,335	0.4

Source: Recensement du Canada, 1981: cité dans Rashid (1985), Profile de la population canadienne musulmane, p. 17.

Il faut attendre 1968, date de la modification de l'Acte sur l'Immigration, pour voir augmenter le nombre des Musulmans admis au Canada à travers la crible du système de points. Cette modification traduisait les changements dans la structure de l'économie et de la politique de la société canadienne. Le

Canada avait connu après la deuxième guerre un progrès économique qui, pour être soutenu, nécessitait une main-d'oeuvre qualifiée et à bon marché (ce sont les pays d'origine qui ont assumé les frais d'un long entretien et de la formation de la force du travail immigrant). L'ouverture sur les immigrants du Tiers-Monde n'était pas un geste humanitaire, mais plutôt le produit d'une nouvelle rationalisation de clôture. Comme l'explique Murphy (1988: 219):

The reorganization of exclusionary codes is at the heart of the historic process of formal rationalization. In fact, the most important thing that is being rationalized in this process is exclusion itself.

Alors que les critères d'exclusion visaient jusqu'aux années 1960 ouvertement des collectivités entières bien définies (Chinois, Indo-Pakistanaï et Japonais), ils trouvèrent désormais leur justification dans les exigences du travail (connaissances techniques, talents, etc..), se déplaçant ainsi au niveau de l'individu. En effet, ce n'est même plus l'individu qui est exclu ou admis, mais plutôt les qualifications professionnelles ou artistiques ou leur absence qui sont admises ou exclues selon les procédures de sélection formelle (Ibid. p. 221).

Les Musulmans admis au Canada étaient ainsi sélectionnés selon leurs capacités à servir dans le marché du travail. Si on compare leur niveau d'éducation par exemple à celui des

autres immigrants, on remarque que plus de 25% des Musulmans possèdent un grade universitaire comparativement à 13% environ des autres et 12% des Musulmanes par rapport à 7.5% pour les autres immigrantes (Tableau 2). Si on reprend la comparaison dans le sens ascendant du même Tableau, on remarque que seulement 26.7% des Musulmans et 42.1% des Musulmanes n'ont pas un certificat d'études secondaires, comparativement à 42.3% et 53.1% des autres immigrants et immigrantes. Le contraste ressort davantage si l'on compare les Musulmans à la population canadienne totale. Alors que 24% des hommes et 12% des femmes musulmans possèdent un diplôme universitaire, seulement 10% des hommes et 6% des femmes canadiens en possèdent un. Le contraste est également saisissant si l'on compare les Musulmans aux Canadiens dans la catégorie de "sans certificat d'études secondaires". Seulement 27% des hommes musulmans comparativement à 46% des Canadiens y sont représentés. La différence entre les Musulmanes (42%) et les Canadiennes (49%) n'est pas très importante et reflète un effet de leur admission au Canada sous la catégorie de dépendantes.

Nous aimerions ouvrir une parenthèse ici pour signaler que les inégalités sociales entre les Musulmans et les Musulmanes doivent être interprétées sur deux niveaux. D'abord au niveau de la société musulmane qui réserve à la femme une place traditionnelle, l'empêchant ainsi de concurrencer l'homme sur le marché du travail. L'accès aux études universitaires est

presque réservé aux femmes issues des milieux modernes et aisés. Il faut deuxièmement considérer les critères des lois canadiennes sur l'immigration qui assignent aux femmes mariées un statut de dépendantes, leur barrant ainsi les possibilités de profiter des programmes de langue et de recyclage ou de formation subventionnés par le gouvernement (Boyd, 198 "). Nous y reviendrons plus loin.

La stratification éducationnelle des Musulmans que nous avons soulignée reflète parfaitement l'efficacité de la rationalisation de clôture. Non seulement on réussit à exclure la majorité des Musulmans qui ne répondent pas aux critères d'admission, mais on ne choisit que ceux et celles qui sont socialement et économiquement capables de s'adapter au système canadien. Il faut garder à l'esprit que les Musulmans ayant des hauts niveaux de scolarité ne représentent qu'une toute petite proportion des populations totales de leurs pays d'origines. Ils sont en plus ceux et celles qui ont intériorisé au cours de longues années de scolarisation, les valeurs occidentales injectées dans les systèmes scolaires calqués sur ceux de l'Europe ou directement hérités des ex-colons.

Comme corolaire à ces niveaux scolaires, une bonne proportion de la population musulmane se trouve concentrée dans la catégorie des professionnels (31.7% pour les hommes et 16.9% pour les femmes, comparativement à 23.5% et 25% pour les

autres Canadiens et les Canadiennes respectivement. Dans la catégorie des cols blancs, 34.5% des Musulmans y figurent à côté d'une forte concentration de 62.9% de Musulmanes, comparativement à 25.5% pour les Canadiens et 61.6% des Canadiennes. Quant à la répartition des deux sexes parmi les cols bleus, les proportions sont de 33.8% et 20.2% respectivement, comparativement à 51% pour les Canadiens et 13.4% pour les Canadiennes (Rashid, 1985: 40). Si la comparaison des Musulmans avec les Canadiens par naissance s'avère positive pour les hommes musulmans, elle a plutôt un aspect négatif pour les Musulmanes pour des raisons que nous éluciderons plus loin.

Tableau 2. Répartition du niveau de scolarité pour la population de 15 ans et plus selon le sexe, l'affiliation musulmane et le lieu de naissance, Canada, 1981

Niveau de scolarité	Hommes			Femmes		
	Nés à l'étranger			Nées à l'étranger		
	TOTAL	Musulmans	Autres	TOTAL	Musulmanes	Autres
GRADE UNIVER-SITAIRE	9.9	25.4	13.2	6.2	12.2	7.5
-Doctorat	0.5	2.2	1.4	0.1	0.4	0.2
-Médecine	0.6	1.7	0.9	0.1	0.8	0.3
-Maîtrise	1.7	6.1	2.8	0.7	2.1	1.3
-Bac.	7.3	15.3	8.1	5.2	8.9	5.7
ETUDES SE-CONDAIRES	43.6	47.9	44.7	44.5	45.8	39.4
-Avec études universitaire partielles	8.2	14.8	9.7	7.7	9.4	7.8
-certificat d'école de métier	24.4	23.5	27.3	21.9	25.4	20.6
-certificat d'études se-condaires	11.0	9.7	7.5	15.0	11.0	11.0
SANS CERTI-FICAT D'ETUDES SE-CONDAIRES	46.5	26.7	42.3	49.3	42.1	53.1
-11-13e année	11.9	10.5	9.6	13.1	10.1	12.2
-9e-10e année	15.0	8.1	9.7	15.7	10.7	11.7
-Sans la 9eme	19.6	8.0	23.0	20.5	21.3	29.1

Sources: Recensement du Canada de 1981: cité par Rashid (1985) Profile de la population canadienne musulmane, p. 35.

La faible proportion des Musulmanes dans la catégorie des professionnels est également le résultat des différenciations structurelles favorisées par le système des valeurs des pays d'origine. Tout en parlant des Musulmans en général, la comparaison entre les hommes et les femmes s'impose avec persistance. On ne peut parler de clôture contre les Musulmans sans signaler la double clôture qui se dresse contre les Musulmans.

En plus de cette distribution occupationnelle, la population musulmane se caractérise par sa diversité ethnique. Un peu plus de 70 pour cent des Musulmans ont déclaré avoir une origine asiatique. Les Indo-Pakistanaïes représentent plus de 42% de cette proportion et les Arabes 20%. Ceux qui se sont déclarés d'origine européenne représentent un peu plus de 15% dont 6.8% de Britanniques. Les Africains et les Nord et les Sud Américains représentent 5.8% et 5.3% respectivement. Tout le reste forme une proportion de 4.7% (Ibid. p. 32).

Ces différenciations ethniques et économiques comme nous l'avons mentionné au début de cet essai rendent difficile l'analyse de la situation des Musulmans à partir de leur appartenance à l'Islam. La tendance de plusieurs auteurs à mettre l'emphase sur l'aspect religieux s'explique probablement par la considération de l'Islam comme une religion totalisante: comme un ensemble de codes moraux et juridiques, l'Islam gère

jusqu'aux petits détails la vie des Musulmans. Mais entre cet Islam idéaltypique et sa pratique, il y a un écart dont il faut rendre compte pour saisir l'influence d'autres facteurs notamment ethniques et économiques.

L'accès des Musulmans aux carrières des professionnels et de cols blancs n'implique pas une ouverture réelle du système. Cet accès est le résultat d'une ouverture réglée et fort sélective qui a été rendue nécessaire par divers besoins. Le vieillissement de la population canadienne exige un renouvellement des forces productives. Les exigences du marché favorisent le recours aux forces produites et développées à l'étranger. Il faut aussi mentionner des facteurs politiques tels que la réaction des groupes ethniques contre la discrimination et le racisme institutionnel. Nous n'avons souligné ici que les facteurs les plus saillants.

En dépit de cette ouverture sélective, la discrimination continue à occuper une place importante dans la société canadienne. Les résultats d'une étude faite par Frances Henry et al. (1985) sur la discrimination raciale en lien avec l'emploi dans la région de Métro Toronto montre par exemple que dans 44% des cas les Indo-Pakistanaïens ont été informés que l'emploi était pris ou que le poste sollicité n'était pas vacant. La proportion des autres groupes ethniques qui ont reçu les mêmes réponses sont les suivants: 35% pour les

Antillais, 31% pour les Italiens et 13% pour les Canadiens de peau blanche (Globe and Mail, Jan. 22, 1985). D'autres études ont affirmé l'existence de plusieurs types de discrimination raciale dans le marché du travail (Buchignani 1980; Li 1979; Johnston 1984; Mangalm 1986).

Si l'exclusion est une pratique intrinsèque à la distribution inégale du pouvoir, la grande difficulté pour la cerner au niveau des Musulmans est de pouvoir préciser si l'appartenance à l'Islam pourrait servir de base pour la discrimination. En d'autres termes, est-il possible de dire que les Musulmans sont exclus à cause de leur religion? Peut-on prétendre que les Italiens ou les Portugais sont exclus - dans un milieu en majorité protestant - parce qu'ils sont catholiques?

Le facteur ethnique s'impose avec acuité face à toute prétention à l'explication par le fait d'appartenance religieuse. Nous ne refutons nullement que l'Islam traverse l'ethnicité, l'enveloppe et la dépasse sur certains paliers de la réalité sociale. Sur le plan culturel par exemple (école, média), la communauté musulmane est plus unanime sur le type de problème qu'elle rencontre. Mais au niveau politique et économique, le caractère ethnique occupe le devant de la scène.

2) L'exclusion sur la base des appartenances ethniques

a) Définition de l'ethnicité et du groupe ethnique

L'imbrication d'une communauté multi-ethnique dans une société multi-ethnique impose une discussion de l'ethnicité et du groupe ethnique. Alors que la diversité ethnique de la communauté musulmane fera l'objet d'une discussion ultérieure, nous allons essayer dans les pages qui suivent de préciser les différents emplois qu'on fait du concept de groupe ethnique dans le contexte canadien pour en dégager quelques éléments d'analyse.

La remise en question de l'hégémonie des "deux peuples fondateurs" incite à se demander pourquoi l'usage du terme groupe ethnique continue à s'appliquer aux "autres". En effet, au déclin numérique des populations anglophones (de 57% en 1901 à 40.2% en 1981) et francophones (de 30.7% à 26.7% pour la même période) correspond à une augmentation des populations allophones qui est passée de 8.5% en 1901 à 33.1% en 1981 (Li, 1986: 343). L'emploi du concept de groupe ethnique semblerait tomber en désuétude. Mais puisqu'il renvoie à une réalité socio-culturelle, ayant une dimension politique et une dimension économique, il continue à refléter la persistance des inégalités fondées sur des critères collectivistes malgré le renforcement des codes individualistes de clôture.

Deutschman (1978: 415) explique que les Anglo-Saxons ne recourent pas à leur communauté ethnique pour maintenir des frontières culturelles:

They insist that there is not, and should not be a Wasp group (in the organizational sense) for them to be responsible to or for them to rely on. While rejecting the idea of ethnic group formation for themselves, they are divide over their attitudes towards the organization of other ethnic groups.

Nous suggérons que par leur capacité d'être les premiers à mettre la main sur la richesse du pays, les Anglo-Saxons puis les Français ont pu imposer aux nouveaux arrivés des conditions de participation, surtout à ceux venus des pays autrefois ou encore considérés pré-capitalistes. Possédant le contrôle des appareils idéologiques et répressifs de l'Etat, les premiers étaient et sont encore aujourd'hui capables d'imposer aux seconds non seulement des conditions, mais aussi des désignations de distinction et de distanciation.

Ceci dit, nous abondons dans le sens de Constantindes (1986: 107) qui voit dans le pluralisme ethno-culturel "une contradiction avec la logique même de l'Etat nation qui incarne les intérêts des classes dominantes".

Un autre problème lié à l'usage du concept de groupe ethnique peut être saisi dans l'ambiguïté de ses origines dans les recensements canadiens. D'abord le recensement de 1961 met l'accent sur l'ascendance paternelle (sauf pour les indigènes) et ne reconnaît pas en deuxième lieu l'origine ethnique des Canadiens et des Américains. Porter (1979) remarque que la lutte entre les deux groupes nationaux dominants est à

l'origine de cette orientation:

Why the ethnic origin concept took the form it has - that is, non-North American and exclusively patrilineal is rather obscure, but it can probably be traced to the basic duality of Canadian society (Porter, 1979: 114).

Deux composantes ont été distinguées dans le sens du concept: une composante subjective, liée à l'identité culturelle et une composante objective liée à l'action concrète, culturellement orientée (Vallée, 1975). D'autres auteurs ont suivi cette démarche pour rendre compte à la fois de l'aspect cognitif que de l'aspect empirique et comportemental (Denis, 1978; Juteau-Lee, 1983; Manyoni, 1978). Cette démarche fut théorisée par Weber (1971: 411-429) qui a pris le soin de faire la distinction entre l'ethnicité et la formation d'un groupe ethnique:

Une relation sociale de communalisation s'établit seulement quand le sentiment commun engendre l'orientation mutuelle du comportement (de ceux qui partagent l'ethnicité), ce sentiment d'appartenance étant alimenté entre autres par les différences des articulations économiques et sociales et celles de la structure interne du pouvoir avec leurs influences sur les "moeurs".

De là, l'ethnicité ne paraît pas comme quelque chose de donné, intrinsèque aux membres d'un groupe, mais un construit social daté et situé. Le groupe ethnique est doté ainsi d'une capacité de construire des frontières par lesquelles il se démarque par rapport aux autres. Breton (1981; 1983) montre comment ces frontières possèdent non seulement une dimension

culturelle et une dimension économique, mais aussi une dimension politique qu'il considère comme champ fertile d'investigation sociologique.

Juteau-Lee (1983: 45-48) aussi met l'emphase sur la question du pouvoir et de subordination. Un groupe ethnique est un groupe dominé et s'il a une histoire il n'a point d'historicité, ou de "capacité de formuler des projets susceptibles de modifier radicalement" sa subordination par rapport au groupe dominant qui "contrôle le fonctionnement de l'Etat et ses appareils idéologiques".

D'autres sociologues vont dans cette même direction en définissant un groupe ethnique comme un construit qui est produit et maintenu à travers les relations du pouvoir différentiel entre un groupe dominant et un groupe subordonné (Bolaria et Li 1985: 15). Dans ce sens le groupe ethnique est un concept relationnel et non une expression descriptive.

Une autre caractéristique d'un groupe ethnique est son organisation autour de certains intérêts communs. Des auteurs comme Glazer et Moynihan (1975), explique Miles (1982: 45), ont en effet défini un groupe ethnique sur la base des intérêts communs de ses membres:

...an ethnic group is recognized in terms of its having a distinct set of interests and needs which require collective organisation in order that they be pursued or defended

La prise en considération de l'existence d'intérêts communs parmi les membres d'un groupe ethnique nous aidera à mieux saisir la dialectique qui existe entre le rôle des idées et le rôle des conditions matérielles du groupe. On s'approche par là de la notion webérienne d'"elective affinity" qui rend compte de la relation entre les intérêts d'un groupe, surtout de type occupationnel, et ses visions du monde:

This worldview has solutions and legitimations for both the material and ideal interests of the group; in other words, it is chosen to yield the best "mix" for the group's entire interest package (Wiley, 1987: 17).

Les idées du groupe semblent avoir une affinité avec ses intérêts d'ordre matériel, mais finissent par avoir une certaine autonomie de ces derniers, surtout quand elles deviennent incarnées dans le corpus des connaissances d'un groupe spécial comme des prêtres (Ibid. p. 17).

Norbert Wiley (1987: 18) affirme que les idées ne provoquent pas le changement du monde matériel de façon directe:

They are parts of a dialectical process that is organized and directed by groups and that has a back-and-forth, sequential character. Ideas have their day toward the end of the process, at the point of feed-back.

C'est à ce processus que Murphy (1988) se réfère par l'expression de la dialectique du matériel et de l'idéal.

Ainsi par exemple, certains interdits religieux comme le Riba (intérêt sur l'argent) obligent les Musulmans à s'organiser pour éviter cette pratique: par la création des institutions financières qui permettent le prêt et l'achat des maisons sans verser d'intérêts.

b) L'exclusion des Musulmans selon leur appartenance ethnique.

Il faut préciser dès le début de cette section que par le terme "Musulmans", nous entendons un groupe de personnes qui partagent le sentiment subjectif d'appartenance à l'Islam, c'est-à-dire, qu'ils partagent une vision du monde plus ou moins standardisée, plus ou moins conforme aux principes de la foi musulmane.

On ne peut pas appliquer aux Musulmans les mêmes critères d'observation que ceux employés dans le cas des Chrétiens pour évaluer l'observance religieuse. Dans l'absence de sacrements qui caractérisent le christianisme, les Musulmans sont libres de se livrer au degré qui leur conviennent aux pratiques religieuses (Charnay, 1977: 152).

En plus de cette caractéristique qu'il faut prendre en considération lorsqu'on parle des Musulmans, il faut aussi signaler que l'Islam n'a pas évincé les coutumes et les éléments des cultures dont il a converti les membres à un

moment de son développement. Ce qui lui confère une capacité de percer les frontières ethniques est justement son pouvoir de récupérer quelques coutumes qui lui sont préalables (circoncision, polygamie).

Dans plusieurs contrées du monde musulman contemporain, les sociologues et les anthropologues ont pu documenter des pratiques traditionnelles qui remontent à l'ère anté-islamique. Ainsi par exemple lorsque Etienne Le Roy (1985: 181-2) procéda à l'analyse des mythes liés à l'eau en Afrique, il remarqua dans le cas d'un village de l'ancien royaume de Cayor (Sénégal) que malgré un Islam militant dit-il:

... on continue à se remémorer (et peut être à pratiquer) les anciens cultes de l'eau: "Quand il y avait manque de pluie, après la prière du soir, les plus anciens du village disaient: "il y a un grand manque de pluie, ce qu'il y a à faire, c'est aller au puits appelé Djamba N'Diaye et à faire ce que faisaient nos grands-parents autrefois, car ce puits, chaque fois qu'on le recreusait, il en sortait de l'eau qui, avant qu'elle ne sèche, amenait la pluie".

L'Islam n'a pas éliminé donc les cultures particulières des peuples qui l'ont embrassé, mais il les a en quelque sorte récupéré, sauf lorsqu'elles coïncident avec des pratiques qu'il proscriit: inceste, alcool, prostitution etc... L'ethnicité n'a donc pas cessé d'être une base pour la consolidation du sentiment d'appartenance à un groupe.

Notre prise en considération de ces facteurs nous incite à

réserver le concept de communauté musulmane aux groupes de Musulmans qui s'organisent en association ou pour user de la terminologie webérienne, en une communalisation sociative où:

... la disposition de l'activité sociale se fonde sur un compromis [Ausgleich] d'intérêts motivé rationnellement (en valeur ou en finalité) ou sur une coordination [Verbundung] d'intérêt motivée de la même manière (Weber, 1971: 41).

Du reste, nous parlerons des Musulmans comme d'un groupe amorphe, dont les membres s'identifient plus ou moins à l'Islam comme cadre de référence, mais qui ne font rien pour mobiliser leurs ressources dans le but de promouvoir ou de protéger des intérêts communs.

Rares parmi les études qui ont été consacrées aux Musulmans dans le contexte canadien et américain, qui distinguent entre ces deux catégories que nous avons soulignées. On met l'accent sur le sens communautaire sachant bien qu'on regroupe sous le même terme divers groupes ethniques appartenant à diverses catégories socio-économiques. On tend ainsi à négliger l'importance des problèmes d'ordre économique et politique (Ba-Yunus 1974; Fahlman 1985; Al-Qazzaz 1980). Ces recherches contribuent à renforcer cette orthodoxie en études ethniques qui prêchent la sauvegarde de la culture d'origine comme le seul moyen de réduire les inégalités.

L'analyse de la rationalisation de clôture sociale contre

les groupes ethniques faisant partie de la communauté musulmane permet à notre avis une meilleure compréhension du phénomène d'exclusion.

Selon Murphy (1984: 548), "closure refers to the process of mobilizing power in order to enhance or defend a group's share of rewards and resources". Le monopole des ressources matérielles est le moyen principal pour un groupe d'exclure les groupes concurrents et former ainsi une clôture sociale. Mais la clôture sociale ne comprend pas seulement les conflits de classes, mais aussi des conflits qui se passent à d'autres niveaux de la vie sociale. Par classe, Weber se réfère à une pluralité de personnes partageant la même situation de classe. Celle-ci à son tour réfère à:

...la chance typique qui, dans un régime économique donné, résulte du degré auquel et des modalités d'utilisation selon lesquelles un individu peut disposer (ou ne pas disposer) de biens ou de services [Leistungsqualifikationen] afin de se procurer des rentes ou des revenus; chance [qui doit être évaluée sous les trois chefs] (a) de sa capacité de se procurer des biens, (b) de ses conditions de vie extérieur, (c) de sa destinée personnelle.

(Weber, 1971: 309)

A partir de ces considérations Weber (Ibid. p. 310) distingue entre quatre types de classe: 1) la classe ouvrière qui se développe davantage avec la poussée de l'automatisation du travail, 2) la petite bourgeoisie, 3) les spécialistes et

les intellectuels non-proprétaires et 4) des classes "de possédants et de ceux qui sont privilégiés par leur éducation". Murphy (1984; 1988) critique chez Weber (1978) et chez Parkin (1979) la tendance à conférer le même degré d'importance à la propriété privée des moyens de production et à l'éducation:

...education by itself rarely gives entry into the most privileged class and the market dominated by property classes determines the necessity, value, and nature of the credentials required for positions and in that way structures the very nature of credential groups (Murphy, 1984: 551).

L'éducation donc ne peut, par elle-même, constituer la base de clôture. Ce sont les classes qui monopolisent le contrôle sur les biens matériels dans une société capitaliste qui dictent la valeur qui doit être allouée à chaque niveau et type d'éducation. En Ontario par exemple où résident plus de 53 pour cent des Musulmans canadiens, (Rahsid, 1985: 19), plus de 70 pour cent des directeurs des corporations de la province sont de descendance britannique (Livingstone, 1985: 52). Ainsi, la grande proportion des Musulmans diplômés et professionnels au Canada ne peut être interprétée comme un signe du pouvoir. Les Musulmans furent et sont encore admis au Canada sur la base de critères imposés par la classe des propriétaires par l'entremise du système légal et politique de l'Etat. Les exigences économiques du marché imposent une rationalisation accrue des moyens du contrôle sur les hommes et les biens (Murphy, 1988).

Ainsi par exemple, les Musulmans d'origine arabe n'étaient pas des éléments désirables sous les lois discriminatoires sur l'immigration au Canada entre 1911 et 1951 (Abu-Laban 1981: 56). Après les modifications qu'a subi l'Acte sur l'Immigration en 1967, un nombre plus élevé d'Arabes a été admis au Canada. Ce changement dans les lois sur l'immigration correspond à des changements économiques et politiques de la société canadienne. L'appel à une main-d'oeuvre qualifiée est une stratégie pour soutenir la croissance économique amorcée après la Deuxième Guerre (Richmond et Zubryzcki, 1984).

S'appuyant sur des données du Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration (renommée Ministère de l'Emploi et Immigration), sur les nouveaux arrivés au Canada, Abu-Laban (1981: 121-125) remarque que les immigrants arabes au Canada durant la période de 1956 à 1974 nourrissaient des grandes aspirations professionnelles: 30% d'entre eux avaient l'intention de poursuivre des carrières à l'intérieur des professions libérales et 28% des carrières de travailleurs intellectuels, Quelque 29% visaient à obtenir des emplois d'ouvriers et moins de 8% espéraient entrer dans le secteur des services.

Mais ces aspirations ne trouvaient pas toujours un sol fertile pour bourgeonner. Les immigrants arabes ont rencontré des problèmes à décrocher des emplois dans le domaine de leur spécialisation à cause des clôtures dressées par les associa-

tions professionnelles pour la protection de la qualité et du prestige de leurs emplois. La remise en question des qualifications professionnelles acquises à l'étranger par l'immigrant est une pratique exclusionniste qui se répercute sur tous les niveaux de vie de ce dernier.

Avec l'appui du système légal, médecins, avocats et enseignants canadiens se sont organisés pour barrer à leurs collègues diplômés ou ayant acquis une expérience en dehors du Canada l'accès aux emplois dans leurs domaines (Abu-Laban, 1981). Par conséquence, cette exclusion qui résulte du monopole politique des moyens du travail et du contrôle de la validité des exigences du métier, a poussé plusieurs diplômés arabes à accepter des emplois subalternes, comme commis du bureau et même gardiens de nuit (Abu-Laban 1981: 127).

Les Turques au Canada, dont une majorité de foi musulmane, sont pour la plupart employés dans le secteur de l'industrie comme travailleurs qualifiés ou semi-qualifiés. La proportion des Turques employés comme des professionnels ou des cols blancs est très faible (Yihazkaya 1984: 181). Un des problèmes majeurs qu'ils rencontrent à leur arrivée au Canada est l'exclusion à cause de leur manque d'expérience canadienne. Les plus qualifiés parmi eux se trouvent ainsi obligés de travailler en dehors de leurs domaines de spécialisation:

But feelings of professional degradation among engineers and school teachers, lack of tenacity to follow language courses and learn English and the difficulty of promotion have created very deep concern for some (Ibid. p. 181).

La situation des Indiens est très similaire à celle des Arabes à leur arrivée au Canada. Avec le gouvernement indien, le Canada n'a pas réussi à signer un "Accord de Gentlemen" (Gentleman's Agreement) comme il a pu faire avec le gouvernement japonais qui s'est porté garant de contrôler l'émigration de ses ressortissants vers le Canada. En plus, le gouvernement canadien n'a pas eu recours à des sanctions à l'égard des immigrants indiens de peur de créer des inconvénients aux intérêts impérialistes de l'Empire Britannique (Bolaria et Li 1985: 145).

Cependant, d'autres méthodes de contrôle pour l'immigration des Indiens étaient utilisées comme l'imposition d'une taxe d'entrée qui passa en une courte durée de \$25 à \$200 dollars. Une autre stratégie plus efficace fut l'imposition de la loi dite de "voyage continu" (continuous journey) en 1908. Les immigrants indiens ne seraient admis au Canada selon cette loi que lorsqu'ils viennent directement de leur pays d'origine selon un mode de voyage sans interruption. Une fois cette loi stipulée, le gouvernement canadien interdit au Canadian Pacific Railway (la seule compagnie qui émettait des billets de ce type de voyage "through ticket") d'offrir ses services aux Indiens (Ibid. p. 146). Le tableau 3 montre bien l'efficacité de ces

mesures et appuie les résultats de l'analyse de Rashid (1985, p. 54).

Tableau 3. Immigration des Indiens de l'Est au Canada

Année	Nombre	Année	Nombre	Année	Nombre	Année	Nombre
1900	0	1921	10	1941	6	1961	744
1901	0	1922	13	1942	3	1962	584
1902	0	1923	21	1943	0	1963	858
1903	0	1924	40	1944	0	1964	1,436
1904	0	1925	46	1945	0	1965	2,664
1905	45	1926	62	1946	1	1966	2,799
1906	387	1927	60	1947	7	1967	4,614
1907	2,124	1928	56	1948	130	1968	3,858
1908	2,623	1929	52	1949	63	1969	6,400
1909	6	1930	58	1950	52	1970	6,680
1910	10	1931	80	1951	93	1971	6,281
1911	5	1932	47	1952	81	1972	6,239
1912	3	1933	63	1953	173	1973	11,488
1913	5	1934	33	1954	170	1974	15,183
1914	88	1935	21	1955	245	1975	12,309
1915	0	1936	10	1956	330	1976	8,906
1916	1	1937	13	1957	324	1977	7,130
1917	0	1938	14	1958	451	1978	6,269
1918	0	1939	14	1959	716	1979	5,634
1919	0	1940	11	1960	673	1980	9,364
1920	0					1981	8,989
						1982	8,544

Sources: Li and Bolaria, 1985: 145

Les lois discriminatoires ne s'appliquaient pas seulement aux frontières canadiennes, mais opéraient aussi à l'intérieur du pays, interdisant par exemple le vote et le déplacement libre des Chinois et des Indiens (Ibid, p. 147).

Toutes ces règles de clôture et d'exclusion ont des liens

étroits avec le monopole des ressources économiques et politiques par le groupe dominant. A ce niveau, nous nous référons, par le concept de groupe dominant, aux classes des capitalistes et des politiciens qui contrôlent les moyens de production et l'ensemble du système juridique avec ses appareils idéologiques et répressifs. La propagande raciste transmise par les lois sur l'immigration au nom de "problème d'assimilation et "d'impossibilité" pour les Indiens de s'intégrer dans la société canadienne, acculait ce groupe ethnique aux emplois les moins prestigieux et les moins rémunérants. Selon Bolaria et Li (1985: 154) ce racisme, qui reléguait les groupes minoritaires aux emplois subalternes, a créé une division entre les travailleurs de ce groupe et les travailleurs blancs, ce qui a, d'un côté, affaibli les syndicats et de l'autre renforcé la position du pouvoir des propriétaires. Certains professionnels, comme les ingénieurs qui furent très honorés dans leur pays d'origine, ont été forcés d'accepter des emplois fort dégradants (Qureshi 1984: 193).

Il est impossible de rendre compte de cette exclusion des Musulmans en se contentant d'en explorer la dimension religieuse. Les facteurs liés à l'appartenance ethnique des Musulmans semblent mieux élucider le phénomène de clôture qui, bien sûr, possède plusieurs dimensions qu'il faut analyser et expliquer.

3) La double clôture contre les ethno-musulmanes

Nous sommes obligés devant le manque d'études systématiques sur la situation des femmes musulmanes au Canada de recourir au même procédé d'amalgamation des données éparses. Nous espérons pouvoir quand même expliquer la nature de clôture dressée contre les Musulmanes, ou du moins en tracer le contour pour pointer un aspect de notre recherche qui mérite une étude approfondie. C'est dans quelques articles sur des femmes asiatiques que nous avons puisé quelques données, sachant que plus de 70 pour cent des Musulmans appartiennent à ce groupe.

La discrimination contre les femmes du sous-continent indien est un problème majeur qui a donné lieu à des virulentes confrontations dans le contexte canadien; "It was in an environment of heightened and overt racism against South Asians in Toronto in 1975-76 that the Association of Women of Indian Origin in Canada (AWIC) was organized" (Agnew 1986: 72).

Ce type d'organisation, destiné en premier lieu à défendre les intérêts des femmes d'origine indienne, a permis aussi de créer des réseaux d'amitié qui aident la majorité de ces femmes à sortir de leur isolement. Mais la défense prend aussi une

forme conformiste dans la mesure où plusieurs femmes asiatiques se sont inclinées devant le modèle culturel dominant: "They soon find that employers and co-workers accept them more easily if they abandon their saris and adopt pants or dresses" (Gupta, 1986: 68).

Mais l'adoption du style vestimentaire occidental n'est pas le seul pré-requis à l'accès au marché d'emploi. La connaissance des langues officielles, particulièrement l'anglais, est une exigence qui pose des problèmes sérieux aux femmes asiatiques:

Non-English speaking women may work as factory assembly line workers, garment workers and helpers in restaurants and at a variety of other tasks that are marked by low wages, lack of security and health hazards (Ibid., p. 68).

A ce niveau, les femmes asiatiques partagent avec toute les femmes immigrantes, ayant le statut de dépendantes, l'expérience de frustration que provoquent les codes d'exclusion. L'ignorance de l'anglais, hors Québec, constitue un obstacle énorme pour leur intégration dans le marché du travail (Richmond et Zubrzyki 1984). Les immigrantes venues au Canada sous la catégorie d'admission de famille et des parents aidés, n'ont pas le droit par exemple de bénéficier des cours de langue destinés aux immigrantes indépendantes et qui sont subventionnés par le gouvernement. L'argument de Gupta (1986) cité plus haut trouve un écho sonore chez Estable (1986):

En effet, faute de pouvoir communiquer, elles sont reléguées dans certains secteurs d'emploi où elles peuvent s'en tirer sans trop connaître le français ou l'anglais; c'est le cas notamment du travail manufacturier non spécialisé et le nettoyage (Estable, mars, 1986: 15).

Cette exclusion sur la base linguistique a des répercussions économiques et sociales diverses. D'abord, ces femmes sont exclues des emplois bien rémunérés et prestigieux et en deuxième lieu elles sont forcées à perpétuer leur dépendance sur le salaire de leurs conjoints.

En plus donc des difficultés sur le marché, les femmes asiatiques vivent sous la férule de l'autorité traditionnelle qui constitue un deuxième volet de la clôture sociale dressée contre elles. Gupta (1986: 68) emploie les expressions d'oppression féodale et d'exploitation au travail pour rendre compte de cette double clôture: à la domination masculine traditionnelle instaurée au cours des siècles à travers un long processus de socialisation, s'ajoute la discrimination et l'assujettissement dans les lieux du travail. Mais il faut, bien entendu, utiliser ces concepts d'analyse avec précaution. Les notions d'indépendance et de libération des femmes se heurtent dans le contexte oriental à d'énormes difficultés qui tiennent aux différences des interprétations culturelles des phénomènes qu'elles couvrent. Les femmes indiennes par exemple, dont des diplômées universitaires, ne pensent pas que le succès éducationnel est fait au détriment du bonheur

individuel en termes des possibilités de mariage et des responsabilités familiales (Naidoo, .986). L'engagement de la femme indienne aux valeurs traditionnelles qui idéalisent son rôle de mère et d'épouse est un sujet délicat dans le contexte multiculturel canadien. Comment peut-on, en effet, concilier cette orientation culturelle avec les programmes de la promotion des égalités entre les hommes et les femmes? Il n'est pas possible en tout cas d'y arriver sans compromis. Et à ce niveau se pose en plus d'autres types de questions: est-ce que les mouvements de libération des femmes incorporent les intérêts des femmes asiatiques? Est-ce que ces femmes elles-mêmes perçoivent leur propre situation en termes de subordination par rapport aux hommes? L'évidence de l'attachement que ces femmes éprouvent à l'endroit de leurs valeurs traditionnelles rend difficile la réponse en positif aux interrogations ci-haut formulées.

Le contact avec le modèle culturel occidental a déjà désarticulé à différents degrés le mode de vie traditionnel des femmes Indo-Pakistanaïses au Canada. Elles ont déjà abandonné le sari et diminué l'usage de l'urdu. Cependant, certaines valeurs sont plus difficiles à déraciner, voire à remodeler. Ces valeurs, comme l'explique Agnew (1986: 71), agissent comme un catalyseur dans la proportion des interactions inter-ethniques et des réseaux sociaux:

These are thought to be both useful and necessary for survival in an alien and sometimes hostile Canadian environment. The attempt to abandon the old culture and to adopt new values is fraught with emotional and psychological tension for the individual. The immigrant sub-culture promises comfort and security.

La précaution s'impose donc au niveau de l'analyse de la double clôture contre les femmes musulmanes et asiatiques en général, surtout si l'on se place du point de vue des acteurs sociaux comme le suggère la méthode compréhensive. Ce n'est pas notre but de défendre les idéologies sexistes qui persistent derrière le beau discours islamique sur l'égalité des hommes et des femmes. Mais sans la prise en considération de ce que les femmes musulmanes pensent de leur situation par rapport aux hommes, le jugement risque de se faire coincé dans les limites de l'occidentalo-centrisme.

EN GUISE DE CONCLUSION

Les modifications introduites sur les lois de l'immigration pour des raisons que nous avons déjà mentionnées ont contribué, non seulement à répondre aux besoins socio-économiques et politiques du Canada, mais aussi à élaborer une nouvelle idéologie pour justifier les inégalités sociales persistantes.

L'exclusion collectiviste fut remplacée au cours des 20

dernières années par des critères individualistes qui mettent l'accent sur l'individu objectifié par ses qualifications éducationnelles et/ou professionnelles, sa connaissance des langues officielles, son âge et dans l'ensemble par son potentiel de servir dans la sphère économique sans trop déranger l'ordre culturel dominant.

Le concept de critères collectivistes d'exclusion désigne les bases de la transmission héréditaire des avantages socio-économiques et politiques: "Exclusion based on lineage, caste, race, religion, and ethnicity are examples of purely collectivist types of exclusion" (Murphy 1988: 11).

Quant aux critères individualistes d'exclusion, ils désignent les critères liés à la propriété privée et aux diplômes par exemple dans le contexte de la société capitaliste. Ils sont destinés plutôt à protéger les avantages acquis que de les transmettre à la descendance (Ibid. p. 12).

Ces critères individualistes dissimulent plusieurs vérités. D'abord, que l'ouverture du Canada favorise des individus, non seulement qualifiés, mais aussi occidentalisés jusqu'à un certain degré. La qualification qui sert de critère d'admission n'impliquent pas seulement des connaissances techniques applicables pour des fins économiques, mais impliquent également une façon de penser façonnée par les mêmes procédures rationnelles qui opèrent dans les sociétés développées.

CINQUIEME CHAPITRE

L'EDUCATION PUBLIQUE CONTRE L'EDUCATION ISLAMIQUE

Nous avons essayé de démontrer dans les pages du chapitre précédant que l'exclusion des musulmans dans une société capitaliste comme le Canada ne peut être appréhendée uniquement sur la base de leur appartenance à cette religion. Nous avons expliqué que l'appartenance ethnique est un facteur important dans ce type d'analyse. Si, effectivement, la sphère religieuse en Islam tend à coïncider avec tous les niveaux de la vie sociale, il n'en demeure pas moins que les crédibilités (motivations-justifications idéologiques) et les fiabilités effectives du religieux s'y condensent en des zones déterminées, mais variables selon les lieux et les époques. C'est pour cette raison que nous avons conféré au terme "Musulman" une définition très vaste qui laisse entendre que les accentuations par l'intensité religieuse varient selon les circonstances à l'intérieur de l'Umma. Par contre, nous avons préféré, par souci de distinction, réserver le terme "communauté musulmane" dans le contexte nord-américain aux divers groupes ethniques dont le sentiment subjectif d'appartenance à l'Islam se traduit dans la pratique par leur participation effective, continue ou occasionnelle, aux diverses activités organisées

continue ou occasionnelle, aux diverses activités organisées par les institutions qu'ils créent. C'est ainsi que ces groupes, formant une communauté musulmane, mobilisent leurs efforts pour défendre leurs intérêts matériels et idéologiques. Alors qu'ils partagent, selon leurs statuts socio-économiques et leurs expériences d'immigration et d'ethnicité, des situations du marché avec le reste de la majorité des Musulmans "laïques", ils vivent avec plus d'intensité les conflits culturels dans certains milieux institutionnels canadiens. Nous ne disons pas que les autres Musulmans n'ont pas les mêmes problèmes. Seule une enquête systématique permettrait de préciser la nature et le degré d'intensité des conflits que cette majorité amorphe éprouve. Nous soutenons tout simplement que la communauté Musulmane est capable, grâce à son organisation institutionnelle, d'identifier collectivement ses problèmes et mobiliser ses ressources pour tenter de les résoudre.

Nous débuterons la discussion par une analyse de la politique du multiculturalisme canadien pour aborder ensuite la question de l'éducation multiculturelle et souligner enfin le type et la nature des problèmes et des conflits que la communauté musulmane cherche à surmonter.

1) Le multiculturalisme canadien

Devant les masses successives d'immigration, l'école publique canadienne s'est, depuis toujours, assignée le rôle d'agent de socialisation des groupes dominés, ethniques et non-ethniques. Le but de cette socialisation était, et continue jusqu'à un certain degré d'être, d'assurer les conditions de la production et de la reproduction des rapports sociaux qui soutendent le système capitaliste. Mais en plus de ce rôle de socialisation, qui implique l'internalisation d'un savoir-faire technique transmis par des méthodes et un langage chargé de valeurs du groupe dominant (Althusser, 1970; Bowles and Gintis, 1976), l'école dans les sociétés multiethniques capitalistes comme le Canada s'est également assignée le rôle d'agent d'assimilation des groupes ethniques (Laferrière, 1983: 1984; Kovacs, 1979; Latouche, 1987, Lorimer, 1985; Mallea and Young, 1984). La mise sur pied d'une éducation bilingue au cours des années soixante n'avait pas pour but de sauvegarder la langue maternelle de certains groupes ethniques comme les Italiens par exemple à Toronto et à Montréal. Le but visé fut d'employer la langue maternelle durant une période de transition vers l'unilinguisme anglais. Les revendications des groupes ethniques du droit à la représentativité de leurs cultures dans le système scolaire provoqua chez le Conseil Scolaire de Toronto la réaction suivante:

Language maintenance or development programs in the schools, other than French or English, will retard the English language development of the ethnic minority

community themselves (Masemann, 1978/79: 39).

Jim Cummins (1981: 7) signale que le grand débat sur les efforts du multiculturalisme à introduire les langues non-officielles dans le système scolaire sont l'écho d'une longue tradition conformiste Anglo-saxonne. L'auteur explique ce phénomène dans une autre étude disant:

In Ontario it is not legal to use languages other than English and French as medium of instruction in the public school system except on a temporary basis to help children acquire English skills (Cummins 1983: 5).

La mise sur pied des programmes des langues d'héritage en 1977 fut un premier pas du Ministère de l'Éducation de l'Ontario vers une politique d'éducation multiculturelle. Depuis, une multitude de programmes et d'améliorations ont été introduites sur l'éducation publique. Ce mouvement vers une éducation multiculturelle fut précédé et encouragé par l'élaboration d'une politique fédérale du multiculturalisme.

Si le multiculturalisme dans le sens d'une réalité multiethnique existe depuis les premières rencontres qui ont abouti à la création du Canada en 1867, il a fallu attendre 1963 pour que le Premier Ministre Lester B. Pearson prenne la décision d'établir la Commission d'Enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme au pays. Suite à la recommandation de cette commission, le gouvernement a promulgué l'Acte des Langues Officielles (1969) qui déclara le Canada une nation officielle-

ment bilingue.

La Commission Royale sur le Bilinguisme et le Biculturalisme avait fourni au gouvernement des recommandations sur lesquelles Pierre Trudeau fonda son argument du multiculturalisme:

We are of the belief that cultural pluralism is the very essence of the Canadian identity. To say that we have two official languages is not to say that we have two official cultures; no culture is in and of itself more "official" than any other (Chambre des Communes, Oct. 8, 1971).

La déclaration du multiculturalisme n'exprime pas nécessairement une volonté sincère d'établir des égalités culturelles. Vu la période où elle fut annoncée (juste après les émeutes de la révolution tranquille), cette politique semble traduire deux soucis principaux: 1) donner satisfaction (une pseudo-satisfaction) aux revendications égalitaires des groupes ethniques, plus conscients et organisés qu'auparavant et 2) récupérer un Québec écartelé entre la constitution et la séparation. Si le biculturalisme n'exprime pas correctement la réalité sociale canadienne, le multiculturalisme aux yeux des Québécois semble trahir la notion des "deux nations fondatrices" (Rocher 1984: 45).

La politique du multiculturalisme s'est fixée quatre objectifs généraux:

- 1) Aider les groupes culturels ayant besoin d'assistance et

désireux de continuer à développer leur culture et leur capacité de contribuer à l'enrichissement de la société canadienne;

- 2) Aider les groupes culturels à franchir les barrières culturelles qui les empêchent de pleinement participer dans les divers domaines de la société canadienne;
- 3) Promouvoir des rencontres culturelles créatrices entre tous les groupes culturels pour réaliser l'unité dans la diversité;
- 4) Aider les immigrants au Canada à apprendre au moins une des langues officielles pour leur faciliter la pleine participation dans la société canadienne. Cet objectif se réfère au multiculturalisme dans un cadre bilingue (Friesen 1985: 1-2),

Mais la politique du multiculturalisme n'a pas échappé aux critiques sur tous les niveaux. Elle a été attaquée en tant que menace destructive de l'unité et l'identité nationale (Rocher, 1984). De Faveri (1986: 184) explique de sa part que le multiculturalisme ne suffit pas pour constituer une base d'unité nationale; "only if multiculturalism is added to something else, say an ethos or a common purpose, will there be unity".

Sur le plan idéologique, le multiculturalisme fut perçu

comme une déviation dangereuse des principes libéraux, à savoir l'accomplissement et le succès individuel. Porter (1984) pense que le multiculturalisme tend à refuter le droit de l'individu basé sur des jugements universels au détriment du droit du groupe orienté vers un jugement des qualités particulières. Ce droit du groupe risque, selon Porter, de créer une discrimination positive:

When discrimination and deprivation are measured in terms of group membership, as ultimately they are, the reduction of these conditions seems easily achieved through positive discrimination in which institutions, corporations, and universities, for example, are required to maintain quotas throughout their hierarchical structures to make them representative with respect to minorities (Porter 1984: 70).

L'auteur doute que le multiculturalisme puisse résoudre les problèmes des inégalités socio-économiques des groupes culturels puisque ces inégalités sont étroitement liées à la stratification ethnique (Ibid., p. 71).

Une autre critique était dirigée à l'aspect psychologique du multiculturalisme. La réaction est contre la déclaration de Trudeau qui soutient que le pluralisme ethnique est un abri contre l'homogénéisation et la dépersonnalisation de la société de masse (Chambre des Communes, le 8 octobre 1971).

Cet abri psychique pense Guy Rocher (1984) favorise la diversité et ne peut, par aucun moyen, constituer la base sur laquelle une identité canadienne pourrait être construite.

Quant à Porter (1984: 77), le groupe ethnique ne constitue absolument pas le seul abri psychique où la personnalité peut s'épanouir. Comme l'auteur l'explique dans ses propres termes (Ibid., p. 77):

Identities and psychic shelters can be found in other forms of association and interest groups which are not based on descent, for it is this aspect of ethnic group which is the source of irrational, invidious comparison.

Pour Porter (1984) l'abri psychologique est une idéologie qui risque de renforcer l'exclusion des groupes ethniques. La fierté de l'appartenance ethnique ne résouds pas le problème des inégalités sociales, mais risque plutôt de faire resurgir les pratiques exclusionnistes de type collectif, s'attaquant à tous les membres d'un groupe ethnique. Murphy (1988) souligne que l'égalité formelle n'implique pas réellement une égalité substantive:

It does not achieve the elimination of exclusion and domination. Rather it changes their form and leads to different modes of exclusion and domination. Application of the same rules of the game to all confers an advantage, a head start, to those who enter the contest with more resources (Murphy 1988: 222).

D'autres recherches ont démontré que la politique multiculturelle n'a pas transformé les groupes ethniques en une troisième force qui pourrait affecter les relations du pouvoir avec le groupe dominant (Dorotich and Werner 1984: 102). En effet, les groupes ethniques à qui on prétend fournir les mêmes

opportunités, n'avaient pas les mêmes conditions, ni les mêmes ressources à leur entrée en contact avec les groupes dominants qui leur avaient imposé les conditions de participation.

D'autres auteurs pensent au contraire que la reconnaissance des politiciens du pouvoir que représente le vote des groupes ethniques, donne à ces derniers une importance qui les libère de leur aliénation (Moodley 1985: 9).

La controverse se résoud dans la prise en considération de la capacité ou du pouvoir organisationnel de chaque groupe ethnique, des conjonctures où chacun revendique un droit quelconque et de la taille du groupe dans la mesure où elle représente un potentiel de vote en masse. Les incidents reportés par les médias tout récemment indiquent à quel point le groupe ethnique peut devenir l'enjeu des conflits politiques. Nous faisons référence aux élections pour la nomination des candidats fédéraux du Parti Conservateur à la Chambre des Communes à l'occasion de la création d'une nouvelle circonscription électorale au Sud-Est de Calgary. Certains candidats attribuaient leur perte ou leur abandon des élections aux manoeuvres des groupes ethniques pour voter en bloc. Commentant certains de ces événements un article paru dans le Western Report (Vol. 3, No. 24, June 6, 1988) signale le suivant:

Newly arrived Canadians are always a target for political

candidates because they are much easier to contact and to organize than others. In many cases they interact socially, go to the same place of worship and frequent ethnic clubs.

Ces critères n'empêchent pas de voir dans la politique du multiculturalisme un moyen par lequel certains groupes ethniques cherchent à usurper les avantages placés dans les confins du groupe dominant, c'est-à-dire le groupe qui monopolise le contrôle des moyens de production et des appareils idéologiques et répressifs de l'État. Comme l'exprime un officier des droits de l'homme à Toronto dans une entrevue avec The Ottawa Citizen (July 13, 1988, B1):

... the large ethnic groups are using multiculturalism policy as a lever to pry advantages from the federal government and the government is going along in the hope of attracting votes.

D'autres craintes sont liées au danger que représente l'ethnicité pour les principes de base de la société moderne démocrate: l'individualisme et l'autonomie de la personne (De Faveri 1986: 184). Porter (1979: 130) se déclare contre le développement des autres cultures qui "traitent l'être humain de façon profondément inhumaine". Il s'appuie dans cette déclaration sur un argument avancé par O'Brien dans The Globe and Mail (Jan. 27, 1973) et où cet auteur cherche à convaincre le public de l'incompatibilité entre certaines cultures et le modèle valorisé au Canada:

When we are told to respect the cultures of groups we are being told to respect things which may include for example the Hindu caste system, the treatment of women in Islam and a number of other cultures, female circumcision in certain cultures, ostracism of twins, for example in others, and so on.

Si l'incompatibilité culturelle est un fait social qui doit être pris en compte, la visée préjudiciable de la citation est claire, sans commentaire.

2) L'EDUCATION MULTICULTURELLE

Parallèlement aux efforts du gouvernement fédéral pour encourager le développement d'une politique multiculturelle au Canada, les gouvernements provinciaux s'affairent à mettre sur pied des programmes appuyant le multiculturalisme. L'éducation reçoit à ce niveau une attention particulière.

La question qui vient tout de suite à l'esprit est de savoir comment, la veille, on laissait à l'école le soin d'assimiler les jeunes des groupes ethniques et aujourd'hui lui assigne-t-on le grand rôle de promotrice des cultures minoritaires. Comme toute institution sociale, l'école est censée avoir une mémoire, un code de valeurs et de principes qui la rattachent à son passé, et guident ses pas dans le présent. Notre interrogation trouve un écho dans la réflexion d'Ouellet (1986: 167) qui lui aussi se demande dans le contexte québécois: "Jusqu'où l'école peut-elle aller réellement dans

la voie du pluralisme culturel sans se dénaturer, mais aussi sans dénaturer les cultures dont elle viendrait s'occuper?..."

Le multiculturalisme passe souvent pour un synonyme du pluralisme culturel. Or, si on définit ce dernier comme l'existence de diverses cultures dans le même contexte spacio-temporel où chacune développe ses propres institutions qui seraient parallèles avec les autres en place, il devient difficile d'appliquer le terme adéquatement à la société canadienne (Buchignani 1980: 81). Néanmoins, on rencontre au Canada une infime minorité de groupes ethno-religieux qui établissent de telles institutions même de façon restreinte. Buchignani (Ibid., p. 82) n'a considéré que les Hutterites, ignorant les Musulmans qui depuis quelques années, en plus des écoles islamiques privées, établissent des banques sans intérêts et d'autres institutions financières tout à fait parallèles, sans complémentarité avec celles qui prédominent au Canada. Mais ces institutions, opérant à faible potentiel, n'assurent pas à ces groupes minoritaires une égalité réelle avec les Francophones et les Anglophones.

Murphy (1988) suggère que la reconnaissance de l'autonomie de l'école doit être analysée et interprétée par l'application adéquate du concept du pouvoir, afin de montrer les rapports entre l'école et la société globale:

Because the school system is relatively autonomous, it is

essential to conceive of society's dominant classes as having not so much the capacities to command or constrain the school system in their interests (these being the only forms of power analytically necessary if the school systems were not relatively autonomous), but especially the capacity to profit from the autonomously produced results of the school system (Murphy 1988: 149).

La neutralité formelle de l'école dissimule, en effet, le lien entre la classe dominante et le système scolaire, d'où la grande croyance en l'ouverture de l'école à tous.

La fonction de l'école est légitimée de façon rationnelle par la croyance en la légalité de ses règlements et la compétence de ses responsables à fournir le type d'éducation capable d'assurer le développement intellectuel, physique et psychologique de l'enfant. A ce niveau certains groupes ethniques semblent tirer satisfaction de l'éducation publique. Comme nous le verrons plus loin, ces groupes misent sur l'éducation en tant que moyen de mobilité sociale. Quant au groupe dominant, il en profite pour sélectionner les éléments les plus utiles pour ses entreprises, usines et services.

Le pouvoir du groupe dominant à profiter du fonctionnement de l'école correspond à une transition vers les critères individualistes d'exclusion. Ces derniers, nous l'avons déjà souligné, permettent au groupe de protéger ses acquis plutôt que de les transmettre à sa descendance (Murphy 1988).

L'école publique exerce un pouvoir traditionnel par

l'imposition de certains types du savoir ayant reçus l'approbation du groupe dominant et des autorités politiques et intellectuelles. Ce pouvoir traditionnel comme le souligne Weber(1971: 222) est fondé sur "la croyance en la sainteté des traditions valables de tout le temps et en la légitimité de ceux qui sont appelés à exercer l'autorité par ces moyens".

Malgré les efforts d'innovation pour s'ajuster aux nouveaux besoins sociaux, l'école aujourd'hui n'a pas coupé les cordons d'amarre avec les objectifs de l'ancienne éducation grecque: nécessaire pour la citoyenneté et une culture vaste mais individuelle. L'éducation grecque est semblable à celle de nos jours en occident sur plusieurs niveaux: l'esprit démocratique et individualiste, l'éducation comme moyen de protection de l'unité nationale et, donc, de l'Etat (Thompson, 1961).

C'est à cet autre niveau que surgissent les conflits culturels suite aux relations du pouvoir inégal dans la société globale. L'idée centrale est que le caractère à la fois rationnel et traditionnel de l'école publique canadienne est susceptible de camoufler les conflits entre le groupe dominant et les groupes ethniques sur le plan des performances et des attentes, alors qu'il ne puisse les dissimuler sur le plan culturel. En d'autres mots, certains groupes ethniques acceptent le savoir technique qui prépare au marché du travail,

mais refutent les tendances assimilatrices du système scolaire.

Cette explication s'accorde avec l'approche de Porter (1965) qui montre que les "charter groups" ont pu imposer aux nouveaux arrivés (entrance groups) des lois d'immigration et des conditions de participation dans la société canadienne (i.e. droit de vote, de déplacement, etc.). Parmi les autres impositions furent l'école obligatoire et l'apprentissage moyennant l'anglais, et plus tard le français.

Il y a de nombreux indices qui supportent l'existence d'une persistance des inégalités culturelles au niveau de l'école. Ces inégalités qui sont liées aux structures internes de l'organisation scolaire sont également liées aux rapports du pouvoir différentiel entre les groupes ethniques et le groupe dominant. L'autonomie relative de l'école lui confère un pouvoir d'amalgamer les cultures pour s'ajuster aux besoins des groupes ethniques. Mais elle lui donne aussi le pouvoir de conserver le résidu de l'idéologie dominante.

L'autonomie relative de l'école donne l'impression que certains groupes ethniques n'éprouvent pas de problèmes scolaires. Les Musulmans en général et d'autres groupes ethniques asiatiques (Philippins, Chinois) semblent bien réussir sur le plan académique. On oublie souvent que ces élèves sont issus de familles qui ont été admises au Canada sur la base du système de points, et dont les membres possédaient,

donc, un niveau de scolarité souvent très élevé. L'éducation des parents s'est faite dans des systèmes scolaires calqués sur ceux des ex-colons européens et traduit sans aucun doute une internalisation de certaines capacités et des savoirs qui sont partiellement transmis aux enfants au cours de leur socialisation familiale. Le capital culturel des élèves issus de ces groupes ethniques comprend donc à la fois des valeurs culturelles traditionnelles et des valeurs puisées dans l'héritage des interactions avec l'Occident. D'après l'étude d'Awam (1976) et les témoignages que nous avons rassemblés, les élèves musulmans connaissent très peu de problèmes académiques et d'ajustement. Mais l'absence de problèmes académiques n'évince pas les problèmes d'aliénation culturelle.

Imbibée de culture occidentale, l'école canadienne véhicule l'idéologie libérale basée sur la rationalité formelle et l'individualisme. L'idéologie peut être définie en termes d'élaboration des idées et de leurs structures, c'est-à-dire comme, "Systems of representation which signify a set of relationships which are real but which hide another set of relations between people which are also no less real" (Sharp 1980: 92).

Ainsi par exemple, l'individu est considéré le pivot du social. L'école doit tout faire pour développer et préparer l'individualité de l'enfant pour lui donner la confiance

nécessaire à la réussite sur un marché libre. Cet individualisme comme le remarque Everhart (1985) est dérivé du concept de "l'individualisme possessif" de la philosophie du 17e et du 18e siècles:

Possessive individualism refers to that notion that the individual is the proprietor of his or her own person or capacities and owes or derives from society little or none of these capacities.

(Everhart 1985: 254).

La première contradiction de l'éducation multiculturelle se manifeste dans cette tendance libérale et individualiste qui corrode la cohésion du groupe ethnique (Moodley 1985: 9). Des auteurs comme Adam (1983) montrent que l'égalité que prêche l'éducation multiculturelle est une égalité enfermée dans son cadre théorique. Elle est confinée à la sphère des activités privées alors que la vie publique est dominée par les valeurs des cultures à charte (charter cultures) (Adam 1983: 58). D'autres auteurs comme Fris (1983: 36) critiquent l'atmosphère de concurrence créée au sein des écoles publiques montrant comment le modèle culturel occidental prédomine dans les institutions ouvertes soi disant à toutes les cultures.

La présence des préjugés est un autre signe de cette domination à laquelle nous avons fait allusion. L'analyse de McDiarmid et Pratt (1971) des manuels scolaires en usage dans les écoles ontariennes montre bien comment ces manuels reflétaient jusqu'à très récemment l'état des inégalités

sociales transposées au niveau de l'école publique. Ces préjugés ont été palliés par différentes actions, mais les manuels scolaires, ceux d'histoire en particulier, continuent à miroiter la prédominance des personnalités anglo-saxonnes et une tendance consensuelle dans l'interprétation des faits historiques (Lorimer 1985: 91-107).

Ces études appuient les résultats de plusieurs recherches entreprises sur les relations entre l'ethnicité et l'éducation. Alors qu'un certain degré de tolérance envers les autres cultures est détecté dans les efforts déployés dans le sens d'une éducation multiculturelle, l'école n'a pas réellement réussi à répondre aux besoins des groupes minoritaires (Butterworth and Kinnibrath 1970; d'Oyley 1977; 1978); Kovacs 1978; Lupul 1976; McLeod 1968; Peel Board of Education 1977; Ramcharan 1975).

Liée à la politique provinciale, l'éducation du système public canadien reflète encore les grandes idées d'Aristote (384-322 avant J.C.) selon qui, l'éducation est nécessairement sujette à la politique. Chaque État établit ainsi le type d'éducation approprié à ses objectifs (Thompson 1961: 35). Ce faisant, la majorité des gouvernements provinciaux canadiens désiraient jusqu'à très récemment que les immigrants altèrent leur comportement pour s'adapter au modèle culturel dominant (Buchignani and Engel 1983: 53). Il a fallu plusieurs années

par exemple pour que le gouvernement provincial intervienne pour résoudre le conflit sur l'établissement des écoles francophones à Penetanguishene. Dans cette ville où les Franco-Ontariens constituent 30 pour cent environ de la population, le conseil scolaire a fortement résisté aux demandes de ces derniers jusqu'à l'intervention du gouvernement de l'Ontario en 1979 (Magnet, 1985: 109). Mais les groupes ethniques ne sont pas tous capables de se mobiliser pour entreprendre une action collective en vue de forcer le gouvernement à intervenir à leur avantage.

3) Les problèmes majeurs de l'éducation islamique dans un contexte occidental.

Orientée vers le développement des qualités morales que prêche la foi musulmane, l'éducation islamique se heurte partout, et surtout en Occident, à la prédominance du savoir rationnel et matérialiste. Ce type de savoir constitue aux yeux des éducateurs musulmans un obstacle énorme contre le développement et le maintien de l'esprit islamique:

Knowledge which pretends to be real but which is productive of confusion and scepticism, which has elevated doubt and conjecture to the "scientific" rank in methodology and which regards doubt as an eminently valid epistemological tool in pursuit of truth...

(Al-Attas, 1979: 19)

Le divorce du savoir de la religion, des causes premières, devient ainsi la source de confusion. C'est face à ce

problème que les Musulmans dressent des barrières culturelles, dont l'éducation islamique constitue la pierre angulaire. Cette éducation est devenue un enjeu principal dans la détermination du futur des jeunes générations.

Comment les Musulmans canadiens perçoivent-ils cette influence dans le contexte de l'éducation publique? Est-ce que leur perception reflète l'expérience vécue par leur enfants dans ces écoles ou est-elle nourrie par leur refus inconscient de se voir se dissiper dans une culture orientée vers un bonheur, selon eux, éphémère?

Pour tenter de donner une réponse à ces questions, nous allons mettre en relief les problèmes majeurs auxquels se heurtent les Musulmans, parents et enfants, dans le milieu scolaire public.

a) L'éducation publique comme source de contradiction:

Comment les Musulmans perçoivent-ils les problèmes liés à l'éducation publique est une question qui exige une analyse approfondie de la situation des élèves musulmans dans les écoles publiques canadiennes et de la perception de leurs parents et de leurs enseignants de cette situation.

Nous n'avons hélas ni le temps ni les moyens pour réaliser une telle ambition. Cependant, nous avons pu

collecter et amalgamer des données aptes à rendre compte du phénomène étudié.

Les problèmes auxquels font face les jeunes Musulmans dans les secteurs publics sont nombreux, mais ils émanent tous de la même source: les contradictions entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire.

L'incompatibilité entre ces deux formes d'éducation place les parents et leurs enfants dans une situation malaisée. Les problèmes ressentis et vécus par les Musulmans peuvent être divisés en deux catégories: des problèmes liés au contenu du savoir reçu et d'autres liés aux activités pratiques organisées au sein de l'école publique.

L'ensemble de ces problèmes créent un sentiment d'inquiétude chez les parents et de la confusion chez leurs enfants. Il faut encore rappeler que le degré de cette inquiétude et cette confusion est fonction du degré d'attachement à l'Islam. Pour certains Musulmans, l'école publique ne pose aucun problème. Pour les pratiquants, la situation est différente. Leur organisation en communauté renforce la sensibilité aux contradictions entre leurs valeurs et celles véhiculées par le système scolaire. Ils ont l'occasion d'en parler et prennent ainsi conscience d'un problème collectif qui tend à s'individualiser.

L'exclusion des Musulmans les place dans une situation de subordination, non seulement par rapport aux groupes dominants sur les plans économique et politique, mais également face à l'ensemble des groupes qui partagent les valeurs de la culture judaïco-chrétienne.

La confusion chez les enfants musulmans est observable à l'oeil nu. Il suffit de se tenir à table ou de les côtoyer dans un cercle de discussion pour s'en rendre compte. En plus du malaise qu'ils éprouvent à s'exprimer dans leurs langues maternelles (i.e. Urdu, Arabe), leur vocabulaire anglais ne diffère pas trop de celui de leurs pairs de souche britannique, allemande ou autre. Leur façon de parler, leur style vestimentaire ainsi que leurs attitudes corporelles ne peuvent réellement être distingués de ceux de leurs compatriotes canadiens d'autres origines.

Un jeune éducateur nous a affirmé lors d'une entrevue que ses efforts de corriger certaines attitudes "anti-islamiques", comme par exemple l'usage de certains mots jugés inappropriés dans des lieux sacrés comme la mosquée, se heurtent à l'entêtement des élèves qui ont été trop exposés aux influences de l'école publique et surtout aux pairs non-musulmans. Très peu de recherches ont été faites pour élucider les causes de cette tension et analyser la réaction des parents à l'égard de l'éducation publique.

Nous allons dégager les conclusions de quelques études pour montrer à quel point l'exclusion que nous avons soulignée plus haut provoque les mêmes réactions chez les Musulmans qu'ils soient en Angleterre (Anwar 1982; Kitwood and Borrill 1980), ou au Canada et aux États-Unis (Ba-Yunus 1974; Fahlman 1985; Abu-Laban 1980).

À propos des travailleurs musulmans venus de Punjab et de Mirpur pour s'installer au Nord de l'Angleterre, Kitwood et Borrill (1980: 245) expliquent à quel point ces Musulmans se trouvent confrontés aux contradictions entre leurs valeurs et celles auxquelles est exposée leur jeune génération:

They began to scrutinize their children's conduct for signs that they were beginning to adopt Western attitudes or modes of behaviour, even threatening to withdraw them from school if they saw evidence to substantiate their fears.

L'éducation publique devient ainsi une source d'inquiétude et de conflit entre la génération des adultes et celles des jeunes. Alors que ces derniers apprennent à jouer le jeu - agissant selon les normes des pairs en public et selon les règles de la morale islamique en famille - les parents restent fermes sur leurs principes. Les garçons sont encouragés à éviter le "mal" et les filles risquent d'être renvoyées au pays d'origine dès l'âge de la puberté.

Le même type de conflit existe au sein de la communauté

musulmane en Amérique du Nord:

The very first problem that comes to mind readily is that of the "generation gap" or the conflict of values that is raging in this society for a long time and has attained serious proportions only lately.

(Ba-Yunus 1975: 7)

La famille ne constitue qu'un abri timide et fragile contre l'influence de l'environnement social, notamment celle des pairs, des média et de l'école (Ibid.: 8-9). Si le conflit de générations est un phénomène assez répandu dans tous les milieux des sociétés modernes, il est ressenti avec plus d'inquiétude chez des groupes dont la survie dépend de leurs capacités à maintenir leurs frontières.

En ce qui concerne les problèmes liés aux activités sociales dans le milieu scolaire, on trouve par exemple la question de la participation des jeunes Musulmans aux festivités de Noël. Un grand débat divise la communauté sur ce point. Ainsi l'article de Shahid Athar - intitulé "What a Young Muslim Should Know About Christmas Holidays" (Horizons, Jan. - Feb. 1987: 17) - a suscité des répliques défensives. Après avoir expliqué la situation des jeunes Musulmans placés dans le dilemme de participer aux activités de leurs amis de foi chrétienne ou de s'en abstenir, l'auteur donne un bref historique sur Noël et le Jour de l'An et conclue: "Therefore, Muslim children may participate in Christmas on the above guidelines and set an example that we Muslims remember Jesus

Christ in a more dignified way" (Ibid.: 17).

Or, cette suggestion fut battue en brèche par les critiques des lecteurs qui s'opposent à l'idée de participation: "Muslims, young and old, should refrain from contributing or participating in Christmas activities" (Horizons, April 1987: 4). Un autre lecteur (Ibid.: 4) fonda sa critique sur les risques qu'encourrait la communauté si elle ne délimite pas de façon claire et nette ses frontières culturelles:

I am aware that Christmas is a part of social life in America. But so is alcohol. Where will we draw the line? Shall we allow our children to date as that is also part of the social scene? Or shall we stay strong in our faith... because we know, without doubt that Allah's way is the best way and the only right way.

Ces problèmes ont l'objet de conférences et de discussions dans la communauté musulmane. Ce fut le cas par exemple lors de la conférence qui a été organisée au mois de janvier 1988 par l'Ottawa's Saudi Student Club et la Carleton University's Muslim Students Association.

En Angleterre, les leaders musulmans ont établi un guide pour renseigner leur communauté sur comment combattre l'assimilation. Ils rappellent aux Musulmans les pratiques interdites par l'Islam: "The mixing of sexes in and out of the adolescent stage is contrary to the ethos of Islamic teaching" (McDermott and Mannazir 1980: 45). L'éducation sexuelle suscite un grand mécontentement chez les parents et les leaders

de la communauté: "Islam does not allow any graphic illustration of sexual organs and sex play. This is disgusting to a Muslim's sense of decency" (Ibid.: 46).

L'éducation des enfants musulmans en Angleterre a fait l'objet d'un grand débat au cours des vingt dernières années. Au cours des années 80, la communauté musulmane a fortement participé à ce débat pour transmettre ses opinions et éclairer ses intérêts. Leur voix s'est fait entendre par l'intermédiaire des leaders dont certains convertis fidèles à l'Islam comme Yusuf Islam (ex-Cat Stevens). Ce dernier explique la situation disant:

At the moment it's difficult for a Muslim parent to get the kind of education in the state systems that Islam requires... The biggest problems for most parents is for girls. We place tremendous importance on the position of women and the protection of women. Most Muslims in this country want separate secondary schools for boys and girls (cité par Walking and Brannihan 1986: 19).

L'appel des Musulmans à la création des écoles séparées par sexe a été interprétée par des spécialistes en éducation (Walking and Brannigan, 1986) comme un dilemme sérieux. Un dilemme, en effet, puisque le rapport Swann (1985) intitulé Education for all insiste sur l'élimination des problèmes liés au sexisme et au racisme: d'un point de vue occidental, la séparation des deux sexes par l'éducation islamique implique une discrimination contre les filles. Walking et Brannigan (1986) ont considéré le dilemme dont ils parlent comme s'il

s'agissait d'un phénomène pathologique, car perçu selon un regard qui n'a pas su se débarrasser des idées stéréotypiques. Troyna et Carrington (1987: 61) expliquent que:

This conception embraces a belief in the macho-chauvinism of Muslim men, the passive acquiescence of Muslim women and the supposedly inevitable intergenerational conflict said to characterize "Asian" families in U.K.

Dans le contexte canadien, le problème des enfants musulmans dans les écoles publiques, même s'il n'a pas été systématiquement étudié, il est ouvertement exposé à la discussion et aux débats. Lila Fahlman (1985) a effectué une étude ethnographique sur la façon dont les étudiants musulmans d'origine libanaise et leurs enseignants perçoivent les problèmes des différences culturelles dans deux écoles secondaires à Edmonton (Alberta). L'auteur cherche à savoir comment ces étudiants arabo-musulmans interprètent l'image qu'ils pensent projeter dans leur milieu et l'interprétation que font leurs enseignants de cette image.

Fahlman (1985: 183-187) résume les résultats de son étude en quatre points:

- 1) Tous les étudiants libanais musulmans ont fait l'expérience de discrimination, particulièrement dans le Junior High School:

They were referred to as "Arabs", "Carpet Riders" and "Camel Jockeys". They were also ridiculed for not eating pork. Events in the Middle East increased the prejudices

of others towards them (p. 184).

- 2) Des conflits émergent des différences entre la politique de l'école et la politique du Conseil de l'école telle qu'appliquée par les enseignants. Les enseignants, même lorsqu'ils reconnaissent la nécessité de promouvoir le multiculturalisme comme moyen de donner les mêmes opportunités à tous les élèves, soutiennent le besoin d'assimiler des étudiants des groupes minoritaires. L'auteur explique:

Viewing themselves as agents of assimilation, teachers believed that the values of the Lebanese Muslim family were not "suitable" to this society and should be changed to suit the values of Canadian society (p. 185).

- 3) Les enseignants ne sont pas satisfaits de la formation qu'ils reçoivent dans le domaine des relations ethniques et de l'éducation multiculturelle:

The teachers in the study are saying that they want to help students who are difficult, such as the Lebanese Muslim students. They want to know about these students so that they can understand them and help them to be successful as Canadians and retain their identity as Lebanese Muslims (p. 187).

- 4) Le quatrième résultat de l'étude affirme que le besoin de comprendre et d'accepter les groupes minoritaires doit être reflété dans le curriculum. Comme l'auteur l'exprime: "If we examine the concerns expressed by the

students, we see a need for understanding and acceptance of Lebanese Muslim students, and others" (p.187).

Les résultats d'une enquête effectuée par Al-Qazzaz (1980) sur la perception de l'Islam dans les manuels scolaires américains appuient certains aspects de l'étude de Fahlman (1985). Dans un article non-publié, présenté dans une Conférence sur l'Islam en Amérique du Nord à l'Université d'Alberta (May-29-31, 1980) Al-Qazzaz affirme que les manuels scolaires constituent un matériel pédagogique de socialisation de prime importance. Les enseignants, par manque de formation, d'intérêt ou du temps, s'appuient beaucoup sur le contenu de ces manuels dans leur enseignement. Analysant des manuels publiés à partir de 1975, l'auteur souligne le caractère simpliste que revêt la discussion sur l'Islam (Al-Qazzaz, 1980: 5).

Dans le contexte canadien l'étude de McDiarmid et Pratt (1971) intitulée Teaching Prejudice montre que les manuels scolaires approuvés par le Ministère de l'Education de l'Ontario contiennent des préjugés à l'égard de plusieurs groupes ethniques comme les Noirs, les Indiens indigènes, les Arabes et les Français canadiens. Dans leur première analyse de 69 manuels scolaires destinés aux classes de la 5e à la 12eme année, les auteurs signalent que si les préjugés envers les Arabes par exemple ne sont pas toujours explicites, l'image véhiculée est défavorable dans son ensemble (cité par Abu-Laban

1981: 93).

Dans une autre étude basée sur l'analyse de 143 manuels scolaires, McDiarmid et Pratt (1971) montrent que les Musulmans sont souvent qualifiés d'adjectifs ayant un sens péjoratif tel qu'infidèle, fanatique et grands dévots (Ibid., p. 93).

b) La construction des frontières culturelles musulmanes

Il s'agit de démontrer dans cette section de notre analyse que les problèmes décrits plus haut sont à la fois le reflet des expériences vécues par les Musulmans canadiens et le produit d'un long processus de conceptualisation de ces problèmes. Autrement dit, les problèmes rencontrés par les Musulmans dans une société non-musulmane ne traduisent, pas seulement l'expérience concrète de ces problèmes, mais ils résultent également d'une perception qui ne date pas d'aujourd'hui. L'opposition entre les Musulmans et les "infidèles" remonte à très loin et se trouve aggravée au cours de l'histoire depuis les conquêtes musulmanes du 13e siècle, passant par la sortie des Musulmans de l'Andalousie en 1492 et allant jusqu'aux séries de colonisation des pays musulmans eux-mêmes par les nouvelles puissances européennes.

La nostalgie des Musulmans de leur passé glorieux se traduit par les tentatives des mouvements fondamentalistes de réinstaurer la Chari'a et de délaissier les codes moraux et

juridiques importés de l'Occident.

Notre enquête sur le terrain nous a permis de saisir le sens subjectif qu'attribuent les Musulmans au conflit qui les oppose à la société occidentale au niveau de l'école publique. Ce sens subjectif développé dans la réciprocité des relations que les Musulmans entretiennent entre eux et avec leur milieu canadien traduit une partie du vécu, détermine par les contraintes sociales externes, et une partie du construit idéologique qui n'est pas limité par le temps et l'espace: Une idéologie omniprésente chez les Musulmans depuis l'émergence de l'Islam et dans tout le monde musulman.

Ce que nous avons décrit comme problèmes confrontant les Musulmans en Occident de façon générale est aussi valable pour la situation micro-sociale qui nous concerne. Durant les réunions formelles et informelles auxquelles nous avons pu participer, il nous a été révélé que les Musulmans vivent une expérience réelle d'un conflit avec les valeurs prédominantes dans l'éducation du secteur public.

Ces observations directes sont appuyées par le témoignage de quelques leaders de la communauté musulmane d'Ottawa.

Un Musulman, fort impliqué dans plusieurs activités communautaires, nous a énuméré trois types de problèmes que d'autres personnes nous ont exprimés d'une façon plus ou moins

identique. Les musulmans d'Ottawa refusent ou acceptent avec beaucoup de réticence les prières matinales et le "O Canada" que plusieurs écoles publiques imposent encore à leurs élèves des fois non-chrétiennes.

Un deuxième problème est lié à l'absence de toute référence à l'Islam dans les textes de lecture, sinon d'une référence lacunaire. Les Musulmans sont très conscients de la domination du modèle culturel occidental dans le curriculum des écoles publiques ontariennes. Dans le but d'apaiser cette domination, les Musulmans d'Ottawa ont mis beaucoup de pression sur le Ministère de l'Éducation de l'Ontario pour introduire dans le curriculum des matières islamiques. Ainsi, les responsables de l'éducation islamique de l'OMA ont prolongé l'action de l'Islamic Society of North America (ISNA) en proposant au Ministère de l'Éducation un matériel didactique inspiré d'une vision éducationnelle islamique.

Le troisième problème auquel font face les parents musulmans est l'influence des pairs dans l'école publique. L'enfant musulman subit beaucoup d'influences jugées néfastes d'un point de vue islamique. L'usage des drogues, les sorties (dating) et l'aspect vestimentaire sont parmi les facteurs majeurs qui suscitent l'inquiétude des parents et de quelques jeunes Musulmans qui vivent les contradictions provoquées par l'imitation des pairs. Comme l'exprime une jeune Musulmane

dans un article paru au Canadian Muslim:

... all the social activities which our peers at school participate in, such as parties where the presence of drugs and alcohol or promiscuity among boys and girls ... are of course "Haram" for us (illicite).

... Their [Muslims] friends and teachers at school give them all the reasons why they should date and get "personal" with members of the opposite sex.

... Another problem which pressures us to conform to their life-style is the fact that in this society if you don't date, then they automatically question your sexuality.

... Also with all the terrorist activities in the Middle East and how they are presented by the media, it is hard to explain to anyone that Islam does not promote these activities but condemns them.

(Abou-El-Kheir, The Canadian Muslim, Jan. 1988: 15).

Le contenu des programmes, à part les préjugés à l'égard des Musulmans et le débat sur l'origine de la création, ne figure pas sur la liste des problèmes qui touchent les Musulmans dans leur milieu scolaire. Alors que l'éducation est perçue par les Musulmans comme un moyen de mobilité sociale, le type de socialisation qu'elle encourage est vu négativement comme une source de tension.

Mais cette perception du conflit n'est pas seulement le reflet du vécu matérialisé dans les pratiques de résistance et d'adaptation qu'entreprend les élèves musulmans et leurs parents, mais surtout les premiers à cause de leur vulnérabilité aux influences externes. Plusieurs leaders de la communauté musulmane nous ont fait part de ce grand souci qui

n'est pas d'ailleurs nouveau. Déjà, les participants à la Dixième Convention Annuelle du Council of Muslim Communities of Canada (CMCC) tenue à Ottawa en 1983, ont souligné ce type de problème et cherche à formuler des solutions dont l'application se fait à tâtons. Abu-Laban a parlé durant cette conférence de ce qui pourrait être interprété comme le résultat des influences culturelles contradictoires que subissent les Musulmans:

There is a widening gap... between the immigrant generation of Muslims and their children... This later group who have been born, raised, and educated in the context of the Canadian culture and institutions, research evidence indicates, tend to be more acculturated into the Canadian way of life and less susceptible to control by ethno-religious institutions. For these Muslim children, as for other children, the teenage peer group, the school, the mass-media are potent socialization agencies which may promote values different from and possibly at odds with the values of the Muslim community (reporté par Sattar Bhatti in the Canadian Muslim, Vol. VII, No. 3, Summer-Fall 1983: 6).

Il faut ajouter à l'explication d'Abu-Laban une dimension politique pour montrer que l'influence de l'école publique et du modèle culturel occidental, en général, est liée à la situation de subordination où se trouvent placés les membres de la communauté musulmane. Leurs expériences d'immigration au Canada a affecté dans une large mesure leur capacité de résister à l'acculturation. Mais en plus de ces contraintes externes, il faut aussi reconnaître que la majorité des Musulmans, admis au Canada selon le système de points, appartiennent à une catégorie sociale qui a déjà subi, jusqu'à

un certain degré, quelques influences de la civilisation occidentale (à travers les systèmes scolaires calqués sur les modèles occidentaux et les orientations professionnelles basées sur la recherche du gain personnel). Les parents, eux-mêmes oserons-nous dire sans exagérer, vivent des contradictions entre le modèle culturel auquel ils sont restés attachés ou retournés après une certaine rupture et le modèle culturel qui continue à les séduire par les avantages matériels qui lui sont associés.

Mais le conflit n'existe pas seulement à cause du vécu réel des Musulmans. Il existe aussi dans l'esprit, préalablement à l'arrivée au Canada. Il est fortement ressenti dans la confrontation à une réalité qui fonctionne selon une logique autre. Dans le discours de l'Imam et des autres leaders de la communauté musulmane l'observateur pourrait facilement détecter la nostalgie de l'âge d'or. Les influences de l'Occident sont le symbole de domination et un rappel constant de la défaite qu'avait subi l'Islam et les Musulmans au cours des derniers siècles. C'est seulement à ce niveau idéal du conflit où nous avons pu constater l'usage de "nous" et des "autres". Les "autres" ce n'est pas seulement l'école publique, la bourgeoisie canadienne, les bureaucrates civils et militaires, les leaders chrétiens et juifs, mais tout l'Occident et la tradition judéo-chrétienne avec sa logique et son interprétation du monde et sa conspiration contre l'Islam. Cette

civilisation occidentale explique le professeur Al Naquib Al Attas (1977: 20):

... has evolved out of the historical fusion of ancient Greece and Rome; their amalgamation with Judaism and Christianity, and their further development and formation by the Latin, Germanic, Celtic and Nordic people.

Cette conception globale du conflit influence à bien des égards les attitudes des Musulmans envers l'école publique et le type d'influence qu'elle est capable d'exercer sur les petits. Lorsque l'élève musulman se trouve en face d'un problème de morale, il ou elle le perçoit à travers un cadre de référence qui dépasse les limites de son expérience. Non seulement l'élève musulman considère le problème devant lui comme incompatible avec sa religion, mais le juge aussi comme mauvais, car lié à des valeurs jugées négativement par l'Islam.

Ainsi, les parents et les jeunes parlent des "autres" non pour désigner les personnes avec qui ils interagissent dans un contexte précis, mais pour se référer à un groupe plus large et prédominant dans la société globale. Le vécu et le construit idéalement contribuent de cette manière à réagir face aux problèmes rencontrés dans l'école publique. Les deux sont inséparables, mais il faut les distinguer pour saisir la taille d'un problème qui n'est pas de passage.

SIXIEME CHAPITRE

L'ETABLISSEMENT DE L'OTTAWA ISLAMIC SCHOOL

Après avoir délimité le champ des contraintes structurales susceptibles de pousser les Musulmans vers la création de leur propre système scolaire, nous allons consacrer le présent chapitre à l'analyse des négociations qui ont lieu à l'intérieur de la communauté à propos du projet de l'école islamique.

Si l'éducation islamique représente aux yeux de la majorité des membres de la communauté musulmane un moyen essentiel pour le maintien de l'Islam au Canada, il n'existe pas de consensus sur la forme que cette éducation devrait prendre ni sur la forme de participation qu'elle devrait impliquer. L'absence de consensus est liée à plusieurs facteurs dont les plus saillants sont la diversité des intérêts des divers groupes ethniques qui constituent la communauté et les relations différentielles du pouvoir observables au sein de cette même communauté.

Ces facteurs sont à leur tour affectés à divers degrés par les expériences historiques collectives et individuelles des personnes impliquées dans le processus des négociations à

propos de l'établissement d'une école islamique régulière.

Nous allons débiter notre exposé par une analyse descriptive de ce processus dans le but d'en dégager les éléments fondamentaux pour une analyse des relations du pouvoir qui s'étaient établies entre les groupes et les personnes concernés par le projet de l'Ottawa Islamic School (OIS).

1) LE CADRE GÉNÉRAL DE LA CONCEPTION DU PROJET DE L'OIS

a) Le cadre institutionnel et les objectifs de l'éducation islamique.

Par sa diversité ethnique et nationale, la communauté musulmane d'Ottawa constitue un duplicata de l'Umma. Elle est composée de 40 nationalités différentes et de plusieurs groupes linguistiques dont les Indo-Pakistanaïes et les Arabes forment la majorité. Mais ce type d'Umma transplantée ne constitue qu'un château en miniature au milieu d'énormes gratte-ciel en termes du nombre et du pouvoir.

Comme tous les groupes culturels minoritaires, les membres de la communauté musulmane, organisés sous l'égide de l'Ottawa Muslim Association (OMA), rencontrent des problèmes concernant la sauvegarde de leur identité islamique et la protection de leurs descendances des influences néfastes de certains agents de socialisation, notamment l'école publique, les pairs et les

média. La mosquée constitue la pierre angulaire de la communauté. Les frontières culturelles de celle-ci s'institutionnalisent et se matérialisent par l'établissement de ce lieu sacré pour les Musulmans. Dès l'aube de l'Islam la mosquée a joué un rôle primordial comme lieu de prière, de rassemblement et d'éducation. Cette institution religieuse abrita les Maktabs (écoles) durant les premiers quatre siècles de l'Higire, se caractérisant ainsi comme l'arène d'apprentissage (Bilgrani and Ashraf, 1985: 19).

La première mosquée au Canada fut érigée à Edmonton en 1938. Mais, il fallait attendre la période de la Deuxième Guerre pour assister à l'émergence des mosquées à travers le pays. L'Islam semble s'institutionnaliser au Canada dès qu'un groupe décide de construire sa mosquée et de se trouver un imam:

La mosquée sert de lieu de rencontres pour le groupe et l'imam dirige les prières, favorise la cohésion du groupe, assure l'instruction religieuse et l'enseignement de la langue, célèbre les mariages, organise les funérailles selon la tradition islamique et sert de médiateur dans les conflits familiaux et communautaires (Abu-Laban, 1981: 147).

La communauté musulmane d'Ottawa a construit sa mosquée en 1962. Dès lors, la prière d'agrégation et l'instruction religieuse et les rassemblements sociaux qu'abritaient des résidences familiales y ont été déplacées.

Mais la croissance démographique de la population musulmane du triangle Carleton-Ottawa-Hull a nécessité la création d'autres écoles islamiques pour les jeunes et a posé et pose encore un problème d'espace dans la mosquée. En plus de l'école islamique de la mosquée (l'Ottawa Muslim Association School) qui continue à avoir lieu tous les matins du dimanche, deux autres écoles opèrent durant les soirs de la semaine dans des établissements scolaires situés dans les régions de concentrations résidentielles des familles musulmanes et une troisième, établie depuis quatre ans environ, a lieu pendant un mois d'été.

La cinquième et dernière école en date a vu le jour tout récemment et diffère des autres essentiellement par son statut d'école régulière (à plein temps) et sa création controversée. Sa naissance date de septembre 1987, mais son existence dans le rêve d'un certain nombre de personnes remonte à quatre ou cinq ans auparavant, période durant laquelle elle résurgissait ou semblait dans l'oubli selon les circonstances.

C'est à partir du mois de février 1987 qu'un groupe de parents avaient repris une discussion sérieuse du projet d'une école islamique à plein temps. Dans les pages qui vont suivre, nous allons élucider et expliquer les conditions où l'idée de cette école a émergé, s'est développée et réalisée.

L'éducation islamique ne s'adresse pas uniquement à

l'intellect. Comme toute éducation fondée sur des principes moraux, elle accorde une place importante au développement spirituel conforme à la vision islamique du religieux et du profane. Les autorités musulmanes réunies durant la Première Conférence sur l'Éducation Islamique tenue à la Mecque en 1977, définissent l'éducation islamique dans ces termes:

Education should aim at the balanced growth of the total personality of man through the training of the Man's spirit, intellect, his rational self, feelings and bodily senses. Education should cater therefore to the growth of Man in all its aspects: spiritual, intellectual, imaginative, physical, scientific, linguistic, both individually and collectively and motivate all aspects towards goodness and attainment of perfection. The ultimate aim of Muslim education lies in the realization of complete submission to Allah on the level of the individual, the community and humanity at large (cité par Ashraf, 1985: 4).

Cette éducation idéale est loin d'être réalisée même dans les pays où sont présentes les conditions sociales, politiques et économiques favorables, notamment l'Arabie Saoudite, le Koweït et d'autres pays du Golfe qui ont eu la manne du pétrole en plus d'avoir été le berceau de l'Islam et d'avoir une constitution basée sur la Chari'a, de cet ensemble des lois qui légitiment le pouvoir de l'État et des autorités religieuses. Dans tous les pays musulmans, sauf dans quelques milieux traditionnels restreints comme l'université d'Al Azhar au Caire, un clivage s'est produit entre l'éducation religieuse et l'éducation séculaire. Les colonisations britannique et française ont introduit l'esprit et les moyens d'une éducation

séculaire qui était d'ailleurs reçue avec admiration dans certains milieux où l'aspiration à la modernisation était et continue à être forte. Comme l'explique un éducateur musulman:

The [Muslim countries] have all tried to achieve economic modernization through industrialization and have thus committed themselves almost unconditionally to the transformation of the traditional paternalistic agrarian society into a modern, intellectual, secular, technological society (Hussain and Ashraf, 1979: 13).

Le renouveau islamique est justement une réaction à cette séduction qu'exerce l'occident sur les esprits des Musulmans. Le monde musulman vit une crise profonde qui se manifeste dans la désarticulation de ses modes de vie traditionnels au contact avec les pays occidentaux et leur rationalité qui relègue la pensée religieuse au domaine de la superstition et de l'utopie.

Un appel à la reconstruction de la société musulmane s'est accompagné d'une intense utilisation des symboles religieux par les politiciens contre divers courants anti-islamiques. Les événements sont encore d'actualité et en disent long. Les réformes scolaires représentent un autre aspect de la résurgence islamiste. Elles se traduisent par la restauration des études religieuses à tous les niveaux de l'enseignement. Les buts sont clairs: restituer la morale qui légitime et justifie le pouvoir basé en grande partie sur un style théocratique (La Chari'a est la constitution de plusieurs pays musulmans: le chef doit être musulman etc.). Mais les Etats musulmans riches

ne se contentent pas seulement de renforcer l'éducation islamique chez eux. Ils font des dons généreux aux communautés musulmanes installées en Occident pour les aider à établir des institutions scolaires ou du moins leurs fournissent le matériel pédagogique nécessaire.

L'éducation islamique représente manifestement un instrument de contrôle socio-politique. Alors qu'elle s'appuie sur le système légal pour obtenir les résultats escomptés dans les sociétés musulmanes, elle ne peut compter que sur la volonté des parents dans les sociétés occidentales. Les parents et les personnes qui les aident dans leur fonction d'éducateurs acquièrent les moyens de contrainte symbolique pour reconstruire la société islamique là où ils sont transplantés. Ce contrôle que les uns et les autres exercent sur les jeunes générations se transpose au niveau des relations entre les adultes intéressés à jouir du prestige et de l'honneur associés à l'éducation.

C'est dans ce contexte d'abord qu'il faut situer les tentatives de concevoir la mise sur pied des écoles islamiques au Canada. Celles-ci représentent un prolongement du processus de régénération de l'Islam qui a lieu un peu partout dans le monde musulman. Non seulement qu'elles sont nourries de l'esprit de ce renouvellement islamique, mais le sont aussi de ces ressources matérielles ou du moins de l'espoir d'en tirer

avantage.

Il suffit pour s'en rendre compte d'observer le type de conflits qui surgissent à cause de la concurrence pour l'accès aux différentes positions offertes par le système éducationnel de la communauté.

b) L'éducation islamique offerte à temps partiel

L'éducation islamique s'est organisée durant plusieurs années dans les résidences familiales des membres de la communauté musulmane avant que la mosquée n'accueille la première école officielle à temps partiel. La croissance démographique de la population musulmane ainsi que l'éloignement des concentrations résidentielles des Musulmans de la mosquée sont des facteurs qui ont suscité l'établissement d'autres écoles islamiques. Alors que l'OMA school continue à opérer au sous-sol de la mosquée tous les dimanches matins, l'East End School a opéré durant dix ans dans des maisons familiales avant de s'établir, il y a cinq ans environ, dans une école secondaire. Le nombre des inscriptions pour l'année scolaire 1987/88 comptait 85 élèves répartis en huit classes dont deux séparées selon le sexe.

A l'école du West End, l'instruction est offerte tous les mardis soirs dans les locaux d'une autre école secondaire. Le nombre d'élèves inscrits pour l'année 1987/88 était de 44,

répartis en six classes.

L'ultime objectif de ces écoles est de fournir aux jeunes musulmans une instruction qui leur permet de rester attachés aux principes de l'Islam. Elles se veulent un instrument de protection contre les influences de l'école publique, mais elles n'ont ni les moyens (temps et matériels) ni les compétences pour réaliser leur but. L'enseignement se fait à tâton à travers des méthodes archaïques sauf dans quelques rares cas où les tâches éducationnelles sont confiées à des personnes ayant de l'expérience d'enseignement dans le contexte canadien. Normalement ces personnes, dans les cas que nous avons observés, cherchent souvent à faire adapter les techniques modernes au contenu traditionnel. Pour le reste, la qualité de l'enseignement est prisonnière des méthodes surannées et des vieillottes attitudes des personnes en charge.

En général, on compte sur la bonne volonté de ceux et celles qui sont prêts à consacrer quelques heures par semaine pour l'éducation des jeunes Musulmans. Cette éducation n'a pas échappé aux critiques qui parfois se transforment en polémiques virulentes. C'est dans ce sens que le directeur de l'East End School met l'accent sur l'entraide et la critique positive comme moyen d'améliorer l'éducation islamique:

Our Islamic education program is designed to give our children a sense of Muslim identity and confidence as Muslims. We welcome suggestions, comments and healthy

criticism for a better Islamic education for our children. We need to work together for our future generations to be Muslims. (A.D. Bashir, Principal, OMA East End School, The Canadian Muslim (1987, Vol. XI, No. 1: 7).

Les efforts considérables des personnes qui organisent et font la promotion de l'éducation islamique à Ottawa se sont heurtés à plusieurs problèmes. En plus du manque de ressources, les personnes impliquées dans l'enseignement oublient dans les méandres de leurs chicanes et leurs arguties la tâche principale pour laquelle elles se sont proposées volontaires. Un responsable décide par exemple de démissionner refusant d'avoir comme supérieure une femme bien éduquée.

Les problèmes des écoles islamiques diffèrent selon les lieux d'opération. Les deux écoles situées dans les régions de l'Est et de l'Ouest ont l'avantage d'être établies dans un cadre physique similaire à celui des écoles fréquentées régulièrement par les élèves musulmans. Le problème essentiel au niveau de ces écoles est lié aux méthodes de l'enseignement et au manque de personnel. Le recrutement des enseignants, impliquant un certain favoritisme, se fait parfois à la dernière minute.

Au niveau de l'école centrale organisée dans la mosquée et qui compte le plus grand nombre d'élèves, le problème est à la fois spatial et pédagogique. Les pans du bois qui divisent les salles de cours permettent la propagation du bruit et la

création d'une atmosphère hostile à la concentration des enseignants-es et des élèves.

Les responsables de l'éducation islamique à temps partiel ainsi que les parents d'élèves sont fort conscients de l'insuffisance de cette éducation à constituer un moyen de lutter contre l'acculturation. Le directeur de l'une des écoles islamiques dit à ce propos:

We stress that the couple of hours these children spend one a week in this school is not enough. Yet some effort is better than nothing at all... (The Canadian Muslim, Vol. XI, No. 1: 7).

En résumé, l'éducation islamique à temps partiel émane d'un effort sincère de garder les jeunes Musulmans dans les confins des grandes valeurs islamiques. Mais la bonne volonté n'est pas suffisante pour atteindre les objectifs visés.

c) La conception de l'OIS:

L'éducation islamique à temps partiel s'avère inadéquate et ne représente pas une solution réelle aux problèmes rencontrés par les jeunes de la communauté musulmane. L'idée d'une école islamique à plein temps devint alors dans les yeux d'un petit groupe de Musulmans et de Musulmanes la solution appropriée et, de loin, la plus désirable.

Cette idée qui, jusqu'au début du mois de septembre 1987,

n'était qu'un rêve, fut déjà l'objet de plusieurs réalisations dans divers endroits de l'Amérique du Nord. Après les succès relatifs des écoles islamiques régulières établies par les grandes communautés musulmanes américaines (Milbourn, Great Houston), ce fut le tour des Musulmans de l'Alberta, de la Colombie Britannique, du Québec et enfin ceux de l'Ontario à suivre l'exemple. La première école islamique en Ontario était établie en 1985 à Mississauga dans la région de Toronto. Le contact étroit que certains membres de l'OMA gardent avec la communauté de Toronto fut dans une certaine mesure l'étincelle qui suscita la ferveur de quelques parents soucieux de l'éducation islamique. Pendant que la communauté de Toronto discutait la possibilité d'établir son école, un groupe de parents intéressés entama la discussion du même sujet à Ottawa. Après une année de fonctionnement, l'école de Toronto devint un symbole d'accomplissement et de victoire islamique sur un terrain peu propice au maintien de l'identité musulmane.

L'idée d'établir une école islamique régulière vint vite concurrencer d'autres projets communautaires dont l'agrandissement de la mosquée qui se trouvait le premier sur la liste depuis 1984. Devant la divergence des opinions concernant ces priorités, le Conseil de l'OMA désigna un "Think Tank subcommittee" en 1985 pour sonder les opinions avant de passer à l'action comme l'indique la citation suivante:

Unfortunately our money is still sitting in the bank without almost any benefit to the community. The special general meeting of November 2, 1986, authorized the board to purchase real estate property for about \$250,000 in the national capital region. This however, did not materialize since it was felt that it should be wise to wait for the Think Tank committee findings (Ghassan Attar, OMA Secretary, in the Canadian Muslim, Vol. X, No. 4, March 1987: 12).

Le comité Think Tank s'est formé en février 1986 et a commencé par collecter des opinions par écrit. Vers la date limite de cette première démarche (20 juin 1986), le comité a reçu cinq (5) commentaires de divers comités dont quatre (4) favorisaient l'investissement dans un projet aux fins multiples comprenant une mosquée dans la région de l'Est d'Ottawa.

Au cours de la deuxième étape du sondage, le comité a organisé des rencontres avec les chefs de divers comités aux mois d'octobre et de novembre 1986. Les deux premières rencontres tenues le 15 puis le 23 octobre dans deux quartiers de la banlieue furent soldées par l'échec (une seule personne s'est présentée à la réunion). Quant aux rencontres du 6 puis du 30 novembre 1986 tenues respectivement dans une école secondaire de la banlieue et à la mosquée, la participation était plus significative, comptant 23 et 24 personnes respectivement. Au cours de ces rencontres, le comité administrera un questionnaire et en distribuera des copies pour les absents.

Le comité a reçu 83 réponses qui ont été mesurées par un

système de points qui a donné les résultats suivants: 1) La construction d'un bâtiment pour diverses activités (y compris une mosquée) dans la région de l'Est (59 points), 2) L'achat ou la construction d'une école islamique à plein temps (36 points), 3) L'achat de terrains dans les régions de l'Est et de l'Ouest (33 points), 4) L'agrandissement de la mosquée actuelle (23 points), 5) Autres projets (3 points) (Rapport du Think Tank Committee, Jan. 18, 1987).

Les résultats de ce sondage ne reflètent pas seulement la divergence d'opinion au sein de la communauté musulmane, mais indiquent également la division de cette dernière sur la base d'ethnicité. En effet, la majorité des personnes qui appuyaient l'établissement d'un projet aux fins multiples dans l'Est de la ville appartiennent à la communauté Indo-Pakistanaise. Leur présence significative dans la réunion avec le comité du sondage reflète l'intérêt qu'ils portent pour un tel projet. Le même enthousiasme anima la présence des partisans de l'école islamique régulière qui d'ailleurs discutaient ce projet dans le sous-sol de la mosquée.

Les résultats du sondage donnant au projet de l'école la deuxième priorité ont encouragé les partisans de ce projet à poursuivre leurs démarches vers la concrétisation de leurs idées. Mais le support promis par l'OMA demeura controversé. Le rapport du Think Tank committee disait:

The OMA encourages and provides the utmost assistance to the concerned parents group which was formed to study the feasibility of establishing a full-time Islamic school (Ibid. p. 1).

Mais la position des responsables de l'OMA n'a pas cessé de vaciller entre le pour et le contre au cours des négociations.

Durant la période qui va du mois de février au mois de septembre 1987, un groupe de parents convaincus par les avantages d'une école islamique régulière, vont consacrer temps, argent et efforts pour réaliser cet idéal qui symbolise un certain contrôle sur le développement spirituel et intellectuel des jeunes Musulmans. Ils étaient une dizaine de personnes dont la majorité étaient des couples mariés et parents d'enfants fréquentant des écoles publiques ou atteindraient sous peu l'âge scolaire.

Les plus âgés frisaient la cinquantaine et la majorité étaient âgés entre 35 et 45 ans. Ils étaient Arabes à l'exception de quatre personnes dont deux Canadiennes (mariées à deux Arabes) et deux d'origine Indo-Pakistanaise. L'efficacité de leur action tenait en grande partie à leur organisation fondée sur une division des tâches à l'intérieur des sous-comités responsables auprès du président nommé par les membres du groupe. Du fait qu'ils étaient peu nombreux, une personne pouvait appartenir à plus d'un comité pourvu que son

temps et sa volonté d'y contribuer n'en faisaient pas défaut. Cinq comités ont été mis sur pied: 1) comité administratif coordonnant toutes les activités, 2) comité des relations publiques jouant le rôle d'intermédiaire entre les responsables du projet de l'OIS et le reste de la communauté, 3) comité du bâtiment en charge d'étudier les possibilités d'achat ou de location d'un local, 4) comité pour procurer des fonds, et 5) un comité du personnel intérimaire.

Une autre caractéristique du groupe est la grande participation des femmes comparativement à celle des autres femmes au niveau de la communauté. Le lien de parenté ou ce qu'on pourrait désigner par le terme de responsabilité du couple, est un facteur décisif sur ce plan. Le travail est accompli selon l'entraide entre des personnes mariées, ce qui a l'avantage d'une meilleure communication entre ces personnes grâce au contact étroit et continu entre elles. Deuxièmement, le travail en couple réduit la distance des réseaux de communication: au lieu de dix coups de fil par exemple, cinq suffisent pour disséminer l'information entre les dix membres du comité.

La participation des femmes a un autre avantage dans une communauté où la ségrégation sexuelle est assez rigide. Les femmes jouent un rôle primordial dans la campagne de sensibilisation aux avantages de l'école islamique parmi les

Musulmanes de la communauté.

d) Les démarches pratiques du groupe de l'OIS

Nous continuerons au long de cette analyse à désigner les membres du comité de l'Ottawa Islamic School par le terme de groupe. Ce dernier s'est donné comme titre au début des discussions The Full-Time Islamic School Committee. Mais il n'a pas reçu la reconnaissance officielle de l'OMA pour garder cette appellation. Nous avons choisi le concept de groupe pour deux raisons. La première tient au fait que les membres réunis autour du projet de l'OIS partagent des intérêts communs qui coïncident avec leur appartenance au même groupe ethno-linguistique. La deuxième raison renvoie à la connotation d'autonomie qui résonne dans le concept du groupe pris dans le contexte d'une communauté qui est totalisante et universaliste. Le groupe a cherché, en effet, à se soustraire au contrôle restrictif de l'OMA.

La capacité du groupe à échapper plus ou moins aux contraintes s'explique par plusieurs facteurs. Nous en avons mentionné la facilité de communication et le lien étroit entre les participants, composés en majorité de couples mariés. Un autre facteur tient aux positions que les membres du groupe occupent au sein de la communauté musulmane et de l'OMA. L'accès à l'information à l'intérieur de la communauté leur

conférait l'avantage de pouvoir identifier les problèmes et les obstacles et de les parer au berceau. Une fois informés sur la source d'un problème, ils se mobilisaient pour le neutraliser ou du moins en calculer les conséquences.

S'ajoute à ces critères le niveau de scolarité des participants dans la mesure où il leur assurait la capacité d'étudier les documents, manipuler l'information et convaincre une partie de la communauté du sérieux qu'ils accordent au projet. Hommes et femmes étaient fort impliqués dans le travail communautaire depuis des années durant lesquelles ils ont fait preuve de leur compétence et de leur attachement à l'Islam. C'est ainsi qu'ils ont réellement formé un pouvoir nouveau dans la communauté et par leur action collective ont ouvert une nouvelle voie dont on ne peut, à ce stade, percevoir l'horizon.

2) LES RELATIONS DU POUVOIR ETABLIES AUTOUR DU PROJET DE l'OIS.

a) Les négociations au sein du groupe de l'OIS

Le groupe avait entamé son action pour établir une école islamique avec l'idée qu'elle était une prolongation d'une action communautaire approuvée par les électeurs et les élus de la communauté. Les quelques hostilités semblaient avoir un

caractère éphémère. Mais au fur et à mesure que le projet se profilait, l'hostilité de la part d'un certain nombre de personnes prenait une forme rigide. L'action collective s'est ainsi repliée sur elle-même pendant longtemps avant de se réouvrir sur la communauté vers les derniers stades du projet.

Après quelques heurts avec quelques membres du conseil de l'OMA le groupe de l'OIS s'est rendu compte qu'il fallait préparer le projet pour le présenter sous une forme concrète à la communauté.

La première question que le groupe devait résoudre concernait le modèle scolaire islamique à suivre. Il fallait choisir entre deux alternatives: l'école islamique de Montréal ou celle de Toronto. Du fait que cette dernière est soumise aux mêmes juridictions provinciales, le groupe opta donc pour la constitution de l'école de Toronto et commença des démarches dans ce sens. À titre d'information, le directeur de l'école islamique de Toronto procura un membre du groupe de quelques documents concernant le curriculum et une lettre reçue du surintendant régional d'éducation dont voici l'essentiel:

... private schools which provide programs exclusively at the elementary level are not routinely inspected. Since we get requests for information from many of the private elementary schools, the central Ontario Regional Office has assigned an Education Officer to each private school in the region.

... The Education Officer assigned to your school will be able to:

- 1) advise you on related curricula; and
- 2) inspect, on request, a teacher who requires the approval of a supervisory officer to obtain an Ontario Teacher's Certificate;
- 3) inspect, on request, a teacher who requires a supervisory Officer's approval to enroll in an additional qualifications course; and
- 4) carry out any other duties which come under the mandate of the Education Act.

(Regional Superintendent of Education, Dec. 30, 1985).

Des démarches similaires ont été entreprises par le comité auprès du surintendant régional d'éducation à Ottawa. Cette première démarche avait permis au groupe de s'informer sur l'aspect juridique concernant l'établissement des écoles privées.

Après avoir assuré la possibilité d'établir une école d'un point de vue légal, les membres du comité commencèrent à songer aux stratégies de recrutement de la clientèle. Dès la fin du mois de février 1987, le comité élaborait un questionnaire à l'intention de la communauté. Le questionnaire fut d'abord rédigé en anglais, mais le fait que la majorité de la clientèle potentielle est d'origine arabe, il fut décidé d'y ajouter une version en langue arabe (annexe No. 1).

La troisième démarche fut l'organisation de la collecte des fonds monétaires auprès de la communauté. Il était prévu de solliciter la permission de la direction de l'OMA pour faire la publicité pour le projet de l'école islamique à l'occasion

du dîner annuel au mois de mars 1987. La stratégie consistait à rédiger une lettre à l'intention du conseil de l'OMA, préparer les grandes lignes d'un discours à propos de l'OIS et trouver une personne respectée par les membres de la communauté musulmane pour prononcer le discours.

La quatrième étape fut la distribution d'un bulletin d'information sur l'OIS avec une mise d'emphase sur les problèmes que représente l'école publique pour les Musulmans.

En ce qui concerne le bâtiment qui devrait abriter l'école, le groupe songeait d'abord à l'achat, mais réalisa plus tard que la location durant la première année d'opération était une idée plus réaliste. Plusieurs options furent étudiées et le bâtiment s'est avéré une des démarches les plus difficiles et son problème ne fut résolu qu'à la dernière minute. Nous avons noté, durant des réunions, quelques remarques anecdotiques de types "I would like to know where the school is going to be located", "before I withdraw my kids from the public school I would like to know where is the school they are going to attend".

Sur le plan financier, le comité a décidé d'ouvrir un compte spécial au nom de l'Ottawa Islamic School pour éviter que l'argent ne soit confisqué par le conseil de l'OMA. La décision fut basée sur l'article XII de la constitution de l'OMA où il est postulé que tout fond monétaire dépassant \$1000

dollars et qui se trouve dans la possession d'une entité affiliée de l'OMA doit être transféré au compte principal de l'association.

Ces démarches ont été entreprises avec beaucoup d'entrain et d'enthousiasme par les membres du groupe de l'OIS. Bien que certaines personnes semblaient être plus informées que d'autres, les discussions et l'émission des opinions se faisaient dans une atmosphère caractérisée par le respect mutuel. Mais ce respect ne pouvait dissimuler l'hiérarchie qui s'est établie dans le groupe. Certaines opinions avaient plus de poids que d'autres et certaines personnes cédaient plus à l'opinion des autres. Les idées prenaient souvent l'allure d'une production collective au début, mais finissaient souvent dans la formulation plus ou moins sophistiquée de quelques personnes. C'est d'ailleurs avec le consentement implicite de tous les membres du groupe que certains individus prenaient la parole et élaboraient des points de vue qui seraient pris en considération après. Sur quelle base se faisait l'autorité de ces individus?

Au début, nous étions dirigés vers les trois critères souvent retenus dans ce genre de situation, à savoir le statut socio-économique, le niveau de scolarité et le sexe. Mais aucun de ces critères ne semble cerner la question d'autorité. D'abord, la majorité des membres du groupe possédaient un

certain niveau d'éducation que nous pouvons qualifier "d'élevé", si l'on considère les titres et les professions de chacun (sur dix personnes trois étaient des médecins, deux candidat-e-s au doctorat, deux ayant des maîtrises, un homme d'affaires et un cadre supérieur).

Par conséquence, les différences qui pourraient exister entre ces membres au niveau du statut socio-économique étaient souvent neutralisées par la reconnaissance mutuelle de la valeur de chaque personne et par la nature religieuse même de la cause qui les réunissait. Quant au sexe, les relations maritales qui existent entre les femmes et les hommes réunis autour du projet et le niveau éducationnel et le grand rôle reconnu aux femmes dans ce projet, confèrent à ces dernières une autorité égale sinon supérieure à celle des hommes dans plusieurs situations. À plusieurs occasions, c'étaient des femmes qui présidaient les réunions et animaient les discussions. Le coup de départ du projet fut donné par une femme dont la foi et l'énergie furent une force mobilisatrice fort remarquable.

Nous nous sommes tournés vers d'autres critères que l'observation directe nous a révélé. D'abord, l'expérience dans le travail communautaire semble avoir joué un rôle décisif au niveau de la distribution du pouvoir dans le sens webérien du terme. En effet, les personnes qui prenaient le plus la

parole, le faisait en vertu de leur connaissance des différents niveaux de l'organisation de la communauté musulmane. Leurs implications dans diverses activités communautaires leur ont donné la capacité de devenir des réservoirs précieux d'information à l'aide de laquelle elles font des suggestions et des recommandations.

Un autre critère qui nous semble avoir beaucoup d'importance est lié à la maîtrise de la langue anglaise utilisée dans les réunions comme moyen de communication. Nous avons remarqué que les personnes qui s'exprimaient le plus couramment tenaient souvent la parole, et leurs phrases se trouvaient textuellement reprises dans les procès-verbaux.

L'âge est un autre critère du pouvoir au sein du groupe. Comme le dit Weber dans sa discussion de l'autorité gérontocratique "... les plus vieux... en tant qu'ils connaissent mieux la tradition sacrée, assurent cette domination" (Weber, 1971: 237). Ce qu'il faut rectifier, dans cette situation idéale-typique, est le fait que ce type de domination peut s'exercer rien qu'en vertu du respect dans lequel on tient les plus âgés dans la société musulmane (malgré que les plus jeunes connaissent parfois la tradition mieux que leurs aînés). Nous avons remarqué que les paroles des plus âgés ont souvent été prises en considération, malgré que leur réception s'accompagnait parfois par des gestes, des regards ou des attitudes qui

exprimaient plutôt la désapprobation, ou du moins, un désaccord refoulé.

Finalement, la connaissance islamique, difficile à mesurer en termes de niveaux, conférait à quelques membres du groupe un respect timoré et une autorité traditionnelle dans le sens webérien du terme, c'est-à-dire, une domination dont la légitimité est basée:

... sur le caractère sacré de dispositions [Ordnungen] transmises par le temps... et des pouvoirs du chef. Le détenteur du pouvoir (ou divers détenteurs du pouvoir) est déterminé en vertu d'une règle transmise. On lui obéit en vertu de la dignité personnelle qui lui est conférée par la tradition. Le groupement de domination est, dans le cas le plus simple, principalement fondé sur le respect [Pietatsverband] et déterminé par la communauté d'éducation (Weber, 1971: 232).

Les personnes qui, par leur capacité d'avancer des arguments, appuyées par des versets coraniques ou par un Hadith (parole ou acte du Prophète) ou sur d'autres sources savantes, semblaient être en mesure de faire accepter leurs arguments et légitimer ainsi leur autorité. L'acquiescement des autres n'est pas machinal, mais basé sur l'expérience antérieure. Les membres du groupe reconnaissent les qualités du savoir de chacun parmi eux et transposaient souvent les expériences du passé dans les situations actuelles. La personne qui fonde son autorité sur ce type de savoir n'a pas toujours besoin de rappeler d'où elle parle. Des expériences antérieures lui assurent souvent une réputation qu'elle doit réaffirmer de

temps à autre, pourvu que l'occasion le lui permette.

De façon générale, aucun de ces critères, pris de façon isolée, n'assure à lui seul, à un participant ou à une participante, l'autorité dans le groupe. C'est par une combinaison de deux critères ou plus, que certaines personnes réussissaient à dicter leur volonté, sujette bien entendu à un consensus, au cours des négociations. Une personne plus âgée n'imposait sa volonté, selon notre observation, que lorsque son âge est associé à une expérience dans le travail communautaire. Ainsi, certains aînés du groupe n'ont contribué que très peu au développement du projet justement parce qu'ils n'avaient pas l'expérience nécessaire ou qu'ils n'étaient pas assez articulés lorsqu'ils parlaient en anglais. D'autres personnes, parlant très bien l'anglais, ne jouaient, dans le processus des négociations, qu'un rôle secondaire car ou bien elles n'avaient pas assez d'expérience dans le travail communautaire ou qu'elles estimaient l'opinion des autres plus intéressantes que la leur.

Nous avons aussi observé au cours des négociations une sorte de coalition des pouvoirs de deux membres du groupe ou plus ayant des qualités complémentaires. Lorsqu'une idée bien formulée trouvait appui auprès d'une autre personne dont la connaissance islamique est reconnue supérieure, cette idée finissait souvent par être acceptée par le reste du groupe. Le

support entre les couples mariés était également une pratique courante, parce qu'ils adhéraient à la même opinion et parce que la solidarité entre les membres de chaque couple est une caractéristique essentielle aux relations matrimoniales en Islam. Ainsi, un pouvoir du couple s'est instauré dans le groupe. Des prises de décisions majeures furent élaborées soigneusement par un couple et furent acceptées sur la base de l'expérience communautaire du couple, son niveau d'éducation séculaire et islamique et sa capacité de communication.

b) Les relations du pouvoir avec l'OMA

Le support de l'OMA aux membres de l'OIS n'était ni constant ni unanime. Alors que certains membres du grand conseil de l'OMA encourageaient le groupe de l'OIS, d'autres, au contraire, s'opposaient ouvertement ou de manière plus subtile au projet de l'école islamique.

L'opposition à l'OIS se faisait à l'endroit de divers aspects. D'abord, les critiques attaquaient le caractère considéré hâtif du projet. Les auteurs de ces critiques pensaient qu'un projet d'une telle envergure et d'une telle importance devait être soigneusement planifié. "On ne crée pas une école du jour au lendemain" répétait une personne qui nous a expliqué son point de vue sur la question. Une autre disait dans le même sens "Une école islamique est une idée merveil-

leuse, mais nous ne sommes pas encore prêts à nous lancer dans ce type de projet qui exige beaucoup de réflexion et des sommes d'argent difficiles à se procurer".

D'autres sortes de critiques furent adressées et s'adressent encore au caractère secret du projet. Des personnes à qui nous avons parlé ou que nous avons entendues parler soulevaient la question de la participation communautaire. Elles pensaient, en effet, qu'elles étaient mal informées ou n'avaient reçu aucune information concernant le projet de l'école islamique.

Mais ces critiques n'exprimaient pas toutes les raisons et les motifs qui les animaient. Dans les pages qui vont suivre, nous allons essayer de déterrer ces raisons pour expliquer comment l'OIS constitue un enjeu politique qui marque une période de transition de la communauté musulmane d'Ottawa vers un certain accomplissement institutionnel.

Le projet de l'OIS a provoqué une confusion dans la communauté. Même les responsables officiels de l'OMA n'arrivaient pas à accorder leurs flûtes. Les termes d'encouragement qui circulaient tout au début du projet s'étaient vite tus et la première tentative du comité à faire la propagande de l'école islamique s'était vouée à l'échec. L'OMA avait refusé aux membres du comité de prononcer leurs discours durant le dîner annuel de l'association. On leur avait conseillé plutôt

de mettre sur pied une table d'information à la sortie de la salle où se tiendrait la réunion. Cette décision fut acceptée avec une certaine amertume par le groupe, mais ne l'a point écarté de son but. Ainsi, lors d'un moment de frustration, les douze personnes présentes à la réunion hebdomadaire du 15 mars 1987 avaient décidé de signer un accord par lequel ils consentaient à assumer la responsabilité de verser le loyer de l'école si toutes les possibilités de collecter des fonds seraient soldées par l'échec.

Entretiens, le comité a continué sa campagne publicitaire dans les milieux qui se montraient favorables à ses efforts évitant ainsi des heurts avec les "adversaires". La collecte des fonds s'est avérée une réussite qui a suscité des remous au sein de la communauté. Mais les membres du groupe savaient qu'ils étaient bien au-dessous de la somme d'argent requise pour la mise sur pied de leur projet. Devant cette situation, ils décidèrent de proposer à l'OMA deux options: 1) se charger de payer le loyer de l'école islamique pour une période de trois mois, le temps de se débrouiller des fonds, ou 2) acheter un établissement qui serait mis à la disposition de toute la communauté pour d'autres types d'activités socio-culturelles et religieuses.

L'OMA hésitait à prendre une décision à propos de l'école, ou plutôt décidait d'éviter de se mettre les doigts dans

l'oeil. Mais le comité avait des membres qui occupaient des positions importantes dans le conseil de l'OMA et étaient bien informés sur l'effet de leur action parmi les membres du conseil, quelle que soit leur opinion sur le projet. Pour cette raison, ils ne s'étaient jamais opposés au conseil de l'OMA comme tel, mais plutôt à des membres particuliers qu'ils étaient capables de désigner du doigt.

A partir du mois de juin 1987, le comité s'est désigné un nouveau chef qui allait infuser dans le comité un sang nouveau. Le respect dont il jouissait dans la communauté, sa pensée lucide et son sens de leadership avaient mis le projet sur la voie de sa matérialisation. Dès lors, un avocat fut contacté pour des renseignements légaux concernant la question de l'affiliation du comité à l'OMA. Celle-ci n'a pas accepté l'affiliation du comité donnant comme explication sa crainte d'exposer les biens de la communauté, notamment la mosquée, au risque d'être hypothéquée ou confisquée dans le cas d'une faillite du projet. Ce risque fut ressenti davantage lorsque le comité entra en négociation avec le Conseil Scolaire de Carleton pour l'achat de Fisher Heights School pour une somme de \$1,300,000 dollars. A ce propos écrivait le chef du comité qui était plus tard devenu le président de l'OMA:

A lot of things have happened since the publication of the last Canadian Muslim. The board made an unanimous decision not to bid for Fisher Heights School. It will ensure that the Ottawa Mosque is not exposed to the legal

and financial liabilities.

(The Canadian Muslim, Vol. 11, No.2, Jan. 1988: 6)

A partir du mois de juin, le comité avait établi des contacts avec les parents d'élèves potentiels, organisé quelques rencontres pour exposer son projet et contacté des enseignants potentiels. En même temps, le comité engagea une personne jugée qualifiée par son expérience en éducation pour finaliser toutes les procédures administratives de l'école (inscription, curriculum, recrutement du personnel enseignant, transport, etc..)

Une des grandes difficultés était de trouver un local pour commencer l'école en septembre 1987. Une longue négociation avec la communauté libanaise chrétienne n'avait pas abouti aux résultats escomptés: en plus des réticences de certains membres de la communauté à l'égard de l'idée de s'associer aux Chrétiens, ces derniers n'étaient pas prêts, non plus, à accepter l'offre des Musulmans. A la dernière minute, on a loué deux salles de cours au deuxième étage d'une école publique dont le nombre des inscriptions avait marqué une baisse substantielle au cours de l'année 1987/1988.

En ce qui concerne le recrutement des enseignant-e-s, deux personnes ayant le certificat d'enseignement du Ministère de l'Éducation de l'Ontario étaient abordées. Un nouveau concert à l'Islam accepta l'offre au début du mois d'août et une autre

l'accepta vers la fin du mois d'août.

Les inscriptions officielles qui avaient commencé le 27 juillet 1987 comprenaient 75 élèves. A la rentrée, le 8 septembre, ce chiffre était tombé à 26, un chiffre qui n'a pas cessé de changer durant toute l'année scolaire.

L'ouverture de la première école islamique régulière à Ottawa fut un événement historique pour la communauté, ou du moins, pour les personnes qui étaient déterminées à l'établir. Un mélange d'extase et de confusion, de joie et de peur semblait envahir l'ambiance que nous avons observée de l'intérieur avec autant d'admiration pour le courage des organisateurs que d'inquiétude à l'endroit de la qualité d'éducation offerte durant cette première année. Il était prévu de suivre les grandes lignes du curriculum du Ministère de l'Éducation de l'Ontario avec un ajout d'un curriculum islamique (Coran, arabe et morale islamique). Le français fut aussi ajouté aux autres matières d'enseignement, mais le souci monétaire (subvention du gouvernement) semblait prendre le pas sur les motifs académiques.

3) L'INTERPRÉTATION DES ENJEUX POLITIQUES DE L'OIS

Durant les premières réunions du comité au sous-sol de la mosquée, plusieurs personnalités de la communauté musulmane étaient invitées à participer aux discussions et donner leurs

opinions et conseils aux organisateurs du projet de l'OIS. Parmi les invités se trouvaient quelques membres de l'exécutif de l'OMA. Ces derniers n'avaient pas exprimé une opinion consensuelle. Alors que certains parmi eux avançaient des commentaires orientés vers l'encouragement, d'autres, au contraire, avaient péroré sur la patience et l'attente du moment propice. Les uns et les autres avaient formé deux camps opposés et entre eux s'était étendu un groupe amorphe de personnes qui semblaient indifférentes au pour et au contre. Dans les lignes qui vont suivre, nous allons essayer d'expliquer cette divergence d'opinions et d'intérêts concernant le projet de l'école islamique.

a) La satisfaction avec l'école publique.

Une grande partie des membres de la communauté musulmane semblent refuter l'idée d'établir une école islamique régulière parce qu'ils n'en ressentent pas réellement le besoin. Bien que fort conscients des problèmes d'ordre culturel qu'ils rencontrent au niveau de l'école publique, ils préfèrent mettre l'accent sur le côté positif de celle-ci sachant qu'elle est un moyen sûr pour la mobilité sociale. Nos discussions avec quelques parents révèlent que beaucoup de Musulmans, surtout de la communauté Indo-Pakistanaise, préfèrent améliorer l'école islamique à temps partiel au lieu d'isoler leurs enfants du milieu où ils seraient tôt ou tard forcés de pénétrer. Leur

opinion trouve un écho dans la parole que nous avons accueillie auprès d'une personne d'origine indienne:

Si leur école suit à 75 pour cent le curriculum du Ministère de l'Éducation, nous préférons garder nos enfants dans une école publique mieux équipée et organisée. Les 25 pour cent qu'ils consacrent à l'éducation islamique, nos enfants la reçoivent déjà dans les écoles islamiques établies à travers la ville.

... Personnellement, je ne veux pas que mes enfants soient isolés des jeunes Canadiens avec qui ils ont passé une grande partie de leur vie et avec qui ils sont obligés de vivre et de co-exister.

L'étude d'Awan (1976: 11-12) sur la communauté pakistanaise au Canada illustre clairement cette tendance parmi les membres de cette communauté. À une question qui demande aux parents pakistanaïses de se prononcer sur ce qui leur plaît le plus dans l'éducation canadienne publique:

The respondents appeared fully satisfied with the system of education in Canada. They considered it egalitarian as it provided equal educational opportunity to all children irrespective of their parents income or status in society.

Cette satisfaction s'ajoute à d'autres motifs pour former une résistance au niveau projet éducationnel.

b) Le caractère secret du projet de l'OIS

Notre participation aux discussions du groupe nous permet de dire que le groupe n'a pas vraiment cherché à travailler dans le secret. Mais il était obligé de travailler, isolé du

reste de la communauté, à cause des obstacles que représentaient la question de l'affiliation à l'OMA. Cependant, il s'est développé au sein du groupe un sentiment d'appropriation dans le sens où ses membres refusaient d'abandonner le projet aux autres qui ne lui ont consacré ni temps ni efforts. Ils refutaient, en quelque sorte, l'idée de laisser le fruit de leur travail à ceux et celles qui cherchent à monopoliser les ressources matérielles, humaines et symboliques de la communauté.

L'isolement du groupe s'explique également par sa composition ethno-linguistique qui le distingue des autres groupes de la communauté. Son action fut considérée comme secrète par les Indo-Pakistanaïes et d'autres membres de la communauté agissant indépendamment de leur appartenance ethnique.

Tableau 5. Distribution des membres actifs du projet-OIS selon leur appartenance ethnique.

Dates	Arabes	Indo-Pakistanaïis	Autres	Total
01/03/87	5	0	1	6
29/03/87	9	0	1	10
19/04/87	6	1	0	7
07/05/87	9	2	0	11
15/08/87	5	0	1	6
24/08/87	4	0	1	5
10/01/88	8	2	1	11
Moyenne	7	1	1	9

Bien que les membres du groupe de l'OIS agissaient dans leurs propres intérêts, ils ne le faisaient qu'en tant que membres de la communauté musulmane. Etant eux-mêmes des parents, conscients des problèmes que l'école publique représente pour leur devenir au Canada, ils ont pris en charge une action collective qui devrait apporter des bénéfices à toute la communauté. Ce faisant, ils ont mis de côté les intérêts particuliers de chaque groupe ethno-linguistique pensant que l'éducation islamique était l'intérêt principal de tout le monde. Leur action a ainsi pris un caractère monopoliste du pouvoir à décider au nom des autres.

Ce que nous appelons "tendance missionnaire" justement est cette attitude de s'aveugler par la lumière de la grande cause et piétiner les intérêts particuliers des autres membres de la communauté. Ayant conçu le projet dans un esprit collectiviste, les membres du groupe ont essayé d'étudier toutes les possibilités et de les évaluer avant de le présenter à la communauté sous une forme qui rendrait saillante son applicabilité et la possibilité de sa réalisation. Les membres du comité s'étaient ainsi transformés en un groupe spécialisé de l'étude d'un projet communautaire. Cette tendance était calquée sur une forme bureaucratique où la division hiéarchique du travail à l'intérieur du groupe, conféra à ce dernier une certaine rigidité dans ces relations avec le reste de la communauté. Cette tendance était rendue possible par la concentration dans le groupe d'un grand nombre de personnes ayant des diplômes universitaires et un solide héritage culturel musulman, en plus de leurs expériences dans le travail communautaire. Leur action collective se justifie donc par leur prédisposition à assumer la responsabilité, d'élaborer et mettre sur pied un projet destiné à tous les membres de la communauté, mais dont ils garderaient, bien sûr, l'honneur et le prestige d'accomplissement.

c) Autres motifs que le risque légal et financier:

La crainte du risque légal-financier est certainement fondée si l'on songe aux types de problèmes que pourraient susciter la mise en gage de la mosquée. Mais au-delà de cette crainte, la mosquée fut employée comme symbole religieux sacré pour exclure le groupe de l'OIS qui cherchait à usurper une partie du pouvoir qui se trouvait concentrée entre les mains de quelques autorités. Cette autorité leur est accordée par la communauté au moyen d'élections. Mais d'autres moyens furent utilisés dans les élections pour gagner les votes et accéder aux positions du contrôle sur les biens et la direction des affaires de la communauté. C'est en se référant à ces problèmes que le conseil de l'OMA, disait dans un appel aux élections de 1987:

The board hopes that the annual election, rather than generating bitterness, should unite the community by focusing on challenges facing the community in the next year and selecting the most suitable candidates (The Canadian Muslim, Vol. 10, No. 4, March 1987: 7).

Faisant le bilan de l'année 1987, l'ex-président de l'OMA, une personne de droiture exemplaire dans la communauté, disait dans un long article (Ibid. pp. 18-22) que les mêmes personnes se trouvent à chaque élection sur le conseil de l'OMA:

... some having been in the board continuously for long periods, with hardly a question as to what they had achieved in their long years in office or in what way were they so superior to other Muslims that they should remain

permanent leaders.

[...] The election procedure became irrelevant to the real needs of the community. A few people used to meet before the elections and nominate each other, and like-minded people, for various posts. The community's problems, or needs, were hardly discussed - not even such important matters as the loss of Muslim youth through intermarriage or otherwise and the huge financial loss to the association.

Nous avons cité ce long passage, non pour souligner les failles du leadership au sein de la communauté, mais plutôt pour expliquer que l'opposition de certains leaders au projet de l'école islamique n'était pas motivée par un simple souci de défendre les intérêts de la communauté, mais aussi et surtout par intérêt personnel.

Nous avons pu noter les remarques d'une personne qui, tout en s'opposant au projet, elle lui attachait une grande importance. Tout en lui mettant les bâtons dans les roues, elle se laissait une brèche dans l'espoir d'y avoir un mot à dire dans le cas où l'idée serait réalisée. Toutes les questions que cette personne avait soulevées à l'occasion de deux réunions se reportaient aux conditions de participer à la gestion de l'école et aux modalités prévues pour son administration.

Le point à retenir est le fait que le risque financier, bien qu'éventuel, était plutôt un prétexte pour exclure un groupe de parents qui constitua une force concurrente à ceux et

celles qui jouissaient d'un monopole du pouvoir décisionnel au sein de la communauté. La réalisation du projet de l'école islamique fut interprétée à travers un calcul des gains et des pertes en termes du pouvoir et du prestige. Si la plus grande partie de l'argent de l'association devait être investie dans l'école islamique, cela signifierait qu'une grande partie du contrôle des ressources humaines (élèves, parents et personnel) et matérielles devrait être cédée au comité chargé du projet.

Selon notre propre observation et selon le témoignage que nous avons pu collecter de quelques grands leaders de la communauté, nous aurons tendance à dire que le groupe de l'OIS constitue aussi une force religieuse éminente. Plusieurs de ses membres sont d'ardents dévoués à l'Islam. Leur action s'inscrit dans une lutte contre l'influence non-islamique de l'école publique, mais aussi contre une proportion de Musulmans qu'ils considèrent "moins musulmans qu'ils devraient l'être" ou "n'ayant d'islamique que le nom". Ils n'adressent pas ces critiques de manière ouverte, mais les enveloppent dans un discours qui prône l'islamisation du comportement et des attitudes.

Il faut signaler aussi que la question financière sous-tend des intérêts ethniques dans la mesure où les fonds qui auraient pu être investis dans une mosquée pour la communauté de l'Est (en majorité Indo-Pakistanaise) sont actuellement

mobilisés pour un projet qui ne servira pas directement les membres de cette communauté.

L'opinion que nous avons pu sonder révèle que les Indo-Pakistanaïses étaient, et sont encore, furieux de voir des grosses sommes d'argent se verser dans le courant d'un groupe particulier. Comme nous disait cette personne d'origine indienne:

L'école islamique est une bonne idée en soi. Ce que nous n'avons pas aimé est le fait d'être les derniers avertis. Personne ne nous a invité à négocier ou à donner notre avis sur le projet. Qu'ils ne viennent pas aujourd'hui demander notre aide financière.

L'opposition, prise au niveau de ses implications financières, incita le groupe à s'orienter vers la stratégie d'auto-gestion. Il était prêt, en effet, à assumer les coûts du projet en attendant de trouver autres sources financières.

La tendance à l'auto-gestion, elle-même, implique un autre aspect de clôture qui visait le contrôle sur les ressources humaines et financières du projet. Ayant, en effet, senti la résonance de leurs efforts dans le support financier qu'ils avaient pu obtenir malgré les embûches rencontrées, les membres du groupe commencèrent à prendre des précautions pour ne pas perdre le contrôle de cet argent. L'ouverture d'un compte spécial pour l'école et la consultation d'un avocat en matière d'affiliation à l'OMA étaient des démarches rationnelles dans

le but d'assurer le contrôle des fonds destinés à l'école islamique. En d'autres mots, le groupe de l'OIS refusait de céder le fruit de ses efforts à des membres de la communauté qui n'avaient rien fait pour avancer le projet, voire qui l'avaient retardé (quelques Indo-Pakistanaïis comme groupe ethno-linguistique et quelques leaders de la communauté en tant que groupe intéressé par la conservation du prestige que lui accordent les gens qui lui reconnaissent certaines qualités du leadership).

d) La non-participation communautaire

L'opposition au projet est justifiée donc par cette exclusion de la participation que plusieurs personnes avaient critiqué ouvertement. Les membres de la communauté n'étaient pas bien informés sur le projet. Plusieurs expressions faisaient écho de cette opinion: "the community was left in the dark", "we were not informed", "we were put aside", "some people have acted on their own".

Le projet de l'OIS était effectivement élaboré dans un cercle semi-fermé. Mais il n'était pas conçu derrière le dos de la communauté, plutôt "sous ses pieds": le sous-sol de la mosquée fait partie des lieux sacrés et ouverts à tous les Musulmans, sauf que ceux qui ne fréquentent que le haut de la mosquée ne songent que rarement descendre en bas. Nous allons

essayer d'expliquer la situation à partir de quelques éléments que nous avons mis ensemble durant notre observation.

Le fait que certains endroits de l'espace de la mosquée se transforment à travers les relations du pouvoir en des lieux "réservés", il s'ensuit que la majorité des Musulmans se trouvent d'une façon subtile exclues de ces endroits. Bien que toute la mosquée est dite "Bait Allah" (maison d'Allah), la main des hommes y avait tracé des frontières sociales où le déplacement se fait, selon des normes et des règles inscrites dans la hiérarchie du pouvoir. Dans le non-dit, des lignes de démarcation mettent chaque groupe de son côté, que ce soit sur la base des appartenances ethniques, linguistiques, socio-économiques ou selon les affinités créées par le niveau d'instruction.

Nous n'avons pas à nous tarder sur la question des inégalités sociales à ce niveau. Le fait est très bien documenté ailleurs (Galborieau, 1986: 240; Lévy 1957: 53-90; Lewis 1982). L'utilisation d'un endroit accessible à tous les Musulmans, comme le sous-sol de la mosquée, n'était pas une stratégie suffisante pour montrer que le projet de l'école islamique est exposé aux yeux de tout le monde. A plusieurs reprises, lorsqu'une personne descendait au sous-sol (où se trouvent le téléphone et la salle de bain), la vue du groupe réuni autour d'une table évoquait chez elle le sentiment

d'avoir interrompu quelque chose d'important.

Plusieurs facteurs se combinent pour créer cette situation. Il y a d'abord la formation d'une clôture basée sur l'arabité de la majorité des participants au groupe. En plus de cette caractéristique, le groupe est formé de couples. Ce type de réunion n'est observable qu'à l'occasion des événements importants. Il devient ainsi un signe de clôture pour les autres qui n'en font pas partie.

Ceci dit, le groupe ne se voyait pas clos comme le percevaient les membres de la communauté. Au contraire, la question de clôture ne se posait pas. Après les premières tentatives avortées d'impliquer la communauté, le groupe s'est, en quelque sorte, plié sur lui-même. Formés de parents intéressés par l'école et ayant l'espoir de réussir à l'établir avec ou sans l'aide de la communauté, les membres du groupe s'étaient convaincus que le projet est là pour quiconque désire y participer. L'expérience de l'école islamique de Toronto leur donnait confiance, qu'ils n'ont pas besoin d'aller supplier les gens à venir s'inscrire après les avoir informé une ou deux fois. Ils se répétaient souvent, comment le directeur de l'école de Toronto avait eu du mal au début pour recruter un nombre suffisant d'élèves pour commencer, et comment, un an après, il avait une liste d'attente de 200 élèves qu'il ne savait où mettre.

Il ne s'agit donc pas seulement d'une formation de clôture par le groupe, clôture basée sur son pouvoir d'assumer les frais du projet et sa capacité de la gérer, mais il est question aussi de ce mélange d'idées nourries d'espoir et d'utopie.

e) L'implication du projet au niveau des autorités traditionnelles

La question de l'élaboration du projet dans le secret était posée avec plus d'ampleur au niveau des relations avec l'imam de la mosquée. Etant donné que l'imam est le leader religieux principal de la communauté, et par là même son éducateur premier, la conception du projet, d'après lui et selon ceux qui parlaient à son nom, aurait dû et devrait passer par la crible de son jugement et de sa bénédiction. La réaction de l'imam, et nous ignorons dans quelle mesure fut-elle influencée par les adversaires du projet, était de ne pas mentionner le projet dans ces discours de la Jumou'a (prière du vendredi). Etant un agent primordial de diffusion d'information, puisqu'il s'adresse à des centaines de Musulmans par semaine, la décision de l'imam d'ignorer le projet a contribué à l'isolement du groupe et à la restriction de son intention d'informer la communauté. Ce fut une sorte de censure exercée par une autorité traditionnelle dans le sens webérien du terme. Nous avons entendu des personnes informées que l'imam avait

même déconseillé aux membres de la communauté de se présenter aux réunions organisées pour la discussion du projet.

Plus tard, les membres du comité de l'OIS étaient accusés de comploter contre l'imam pour le renvoyer. Il n'est pas question de baser notre analyse sur des rumeurs, mais nous ne les refutons pas comme indicateurs de l'état pathologique où patageaient quelques membres d'une communauté fondée sur des principes d'union, de franchise et de droiture. C'est à la suite de ces rumeurs, qu'un groupe de personnes déposa une pétition au conseil de l'OMA, lui demandant d'assurer à l'imam sa paie et des bénéfices pour lui exprimer la reconnaissance de la communauté toute entière.

f) La critique interne du projet

La critique de la clôture que formait le comité lui venait également de l'intérieur par des partisans ardents du projet. Une personne dont les services à la communauté sont au-delà de la reconnaissance, et qui a travaillé durant longtemps dans le domaine de l'éducation islamique, ne s'est pas empêchée d'adresser ses critiques acerbes à l'endroit de ses collègues du comité qui semblaient tenir à s'appropriier du projet. Les critiques de l'intérieur pivotaient autour de la question d'appropriation du projet. Comme nous l'a exprimé un partisan

du projet au cours d'une conversation informelle:

Les organisateurs de l'école islamique se sont enfermés sur eux-mêmes au lieu de s'ouvrir sur la communauté. La première gaffe qu'ils ont commise est de ne pas avoir informé l'imam. Or l'imam est la première personne qu'il faut consulter en matière d'éducation islamique... Il est vrai que les organisateurs ont travaillé fort. Allah les récompensera pour leurs bienfaits, mais une fois le projet mis sur pied, il a fallu qu'ils en remettent la responsabilité au conseil de l'OMA.

Dans la même perspective, nous a expliqué une autre personne qui a travaillé sur le projet au début et qui décida de retirer son épingle du jeu après avoir contesté la politique de ses collègues:

La stratégie de mes collègues a dévié des principes de notre but du moment où ils ont commencé à s'éloigner de la communauté. Ils n'ont pas fait grand'chose pour informer les membres de la communauté. Je leur ai dit que l'école appartient à la communauté, mais certaines personnes s'entêtaient à vouloir s'en réserver le contrôle.

Les personnes qui ont fait aboutir le projet à sa phase ultime (l'achat d'un établissement scolaire) ont, en effet, gardé un contrôle total sur l'école islamique, du moins jusqu'à la fin de la première année scolaire (avec l'achat de l'école islamique, le groupe, a déclaré celle-ci, une corporation où toutes les personnes versant les frais de scolarité pour un élève, peuvent participer à la gestion de l'école).

Notre enquête ne porte que sur la période allant de février 1987 au mois de septembre de la même année, c'est-à-

dire, sur la période allant de la conception du projet de l'école islamique à sa mise sur pied. Les relations sociales que nous avons, donc, soumises à l'analyse ont dû subir beaucoup de changements dont la présente étude ne peut rendre compte. Plusieurs leaders du groupe Indo-Pakistanaï avaient joint, par solidarité, le groupe de l'OIS et d'autres oppositions et conflits ont surgi au cours de la deuxième année d'opération.

Pour revenir aux critiques internes du projet, nous devons signaler que la dissidence, si on peut employer le terme, a un caractère individuel: il ne s'agit que de cas isolés qui ne peuvent, donc, faire l'objet d'une analyse proprement sociologique. Mais nous les soulignons quand même pour montrer que le projet n'impliquait pas un consensus total au sein du groupe. Si les membres de ce dernier s'accordaient sur les objectifs de leur projet, leurs opinions divergent quant aux procédures à suivre pour le réaliser et surtout pour le faire accepter par la communauté. Alors que l'aspect communautaire semblait être le point de départ et de destination du projet de l'OIS, le débat concernait la question de savoir qui, dans cette communauté, allait prendre la relève pour compléter les démarches qui restaient à faire? Sous-entendue dans cette interrogation, la question de savoir à qui attribuerait-on l'honneur de ce grand accomplissement? Bien sûr tous les membres se disaient que leur action est pour Allah

et pour les jeunes musulmans qu'ils ont la responsabilité d'éduquer selon les principes de l'Islam. Mais au-delà de cette conception idéaliste, il existe un aspect matériel que personne ne pourrait nier: le gain en termes d'argent et de prestige (un remous tumultueux s'est déclenché sur les positions payantes de l'école islamique dès les premiers mois de son établissement, pour atteindre son paroxysme vers la fin de la première année scolaire 87/88.

4) LES PROBLÈMES PERSISTANTS APRÈS L'ÉTABLISSEMENT DE L'OIS

Après la mise sur pied de la première école islamique régulière à Ottawa, une ambiance de paix régna, pour un certain temps, dans la communauté. Les membres de l'OIS se félicitaient d'avoir réussi à établir l'école malgré les difficultés et les hostilités rencontrées, et les adversaires du projet semblaient avoir accepté le résultat final. Or, ce n'était qu'un moment de paix éphémère. Le projet n'a fait qu'une entrée officielle dans la vie de la communauté. Il fallait, à ce point, essayer de surmonter le défi grandiose qui attendait le comité de l'OIS, à savoir de procurer un établissement scolaire à plus d'un million de dollars.

Déjà, l'opération de l'école islamique qui fut établie dans deux salles de cours louées chez le Conseil des écoles séparées se faisait avec un budget insuffisant. L'achat du

matériel scolaire s'est fait très en retard et les enseignant-e-s furent engagés après avoir consenti de faire quelques sacrifices au niveau du salaire. Le transport des élèves s'était fait durant une bonne partie de l'année avec des difficultés. Sur le plan pédagogique, énormément de problèmes avaient surgi. La combinaison du curriculum du Ministère de l'Education avec un curriculum islamique s'est faite d'une façon chaotique. Le manque d'expérience du personnel et la nouvelle atmosphère où on avait jeté les élèves ont contribué à la confusion générale et aux tensions. La discipline surgit comme un problème principal impliquant, non seulement les enseignant-e-s/superviseur et élèves, mais également les parents. Les élèves qui posaient des problèmes étaient négativement sanctionnés sans recours à un examen des causes de leurs comportements. Le superviseur qui a une formation en psychologie scolaire était dépassé par des tâches administratives et des relations publiques et les deux enseignant-e-s certifié-e-s arrivaient à peine à s'acquitter de leurs tâches dans des salles de cours séparées par des pans de carton.

S'ajoutait à ces problèmes un remous provoqué par les abandons et les nouvelles inscriptions qui ont duré toute l'année presque. Certains élèves avec des difficultés particulières (i.e. aucune ou très peu de connaissance de l'anglais, des troubles psychiques etc.) étaient admis sans prévision de programmes spéciaux pour eux.

Bref, le commencement de l'école islamique coïncidait avec une montée de tension parmi les membres du comité et avait provoqué un grand stress parmi le personnel enseignant. Mais en dépit de ces difficultés, les membres du comité avaient appris durant leur première expérience à aménager les problèmes, à renforcer la discipline, surtout par des méthodes traditionnelles et ont réussi à terminer leur première année scolaire avec quelques accomplissements fort impressionnant. Les élèves avaient réussi des tests d'anglais et de mathématiques avec des moyennes semblables et parfois supérieures à celles obtenues par leurs pairs dans les écoles publiques. Les discussions qui se sont déroulées en notre présence entre des responsables de l'école et les parents d'élèves laissaient entendre que des améliorations ont été ressenties au niveau de l'apprentissage de la langue arabe et de l'Islam. Quant aux enseignant-e-s, le fait d'avoir terminé l'année dans des situations difficiles était ressenti comme étant un grand accomplissement.

Il restait, cependant, d'autres difficultés que le groupe de l'OIS n'avait pas réussi à surmonter, notamment concernant ses relations avec les personnes qui s'opposaient encore à l'établissement de l'école islamique régulière. La décision du groupe de présenter des candidat-e-s aux élections annuelles de l'OMA était, semble-t-il, mal calculée. Alors que des bruits

chargés de tension couraient dans la communauté à propos des organisateurs de l'OIS, ces derniers avaient poussé la confrontation à son extrême en choisissant de se faire élire aux positions clefs de l'association. Ils se sont attirés, ainsi, toutes sortes de critiques, allant d'accusation de complot contre l'imam à l'usurpation des biens de la communauté.

Notre dernière réunion avec le groupe de l'OIS le 24 janvier 1988, a coïncidé avec une autre réunion des autres membres de la communauté au sous-sol de la mosquée. Pendant que notre groupe discutait des affaires administratives de l'école islamique, les autres membres de la communauté discutaient des affaires politiques concernant notamment les élections et d'autres problèmes du pouvoir. Peu après leur départ, une personne chargée par le groupe de l'OIS des relations publiques venait leur relater une partie des critiques qu'elle venait de débattre avec ses collègues:

Your committee is against the Imam they said. I replied it was not true. They said you had advised he should not be paid more than \$500 dollars a month. So we should do something to correct these rumors... They said how come that you can collect the money for the OIS and you are not able to pay for the Imam's salary.

Nous ne sommes pas capables d'affirmer ce que cette Musulmane disait, mais les rumeurs sont parfois l'expression des relations conflictuelles latentes. Le conflit atteint son

point culminant avec la démission des membres de l'OIS des fonctions qu'ils venaient juste d'occuper après leur élection au conseil de l'OMA (Annexe 2).

Ce qui est, à notre avis, problématique n'est pas le conflit. Celui-ci comme dit Freund (1983) est inhérent à toutes les relations sociales. Ce qui est, par contre, problématique est la façon avec laquelle ce conflit est aménagé, amplifié ou résolu. La hiérarchie du pouvoir au sein de la communauté musulmane fournit les éléments qui expliquent les conflits communautaires: Les personnes qui possèdent des diplômes universitaires et des qualifications professionnelles valorisantes en plus de leur connaissance de la Chari'a forment quelques noyaux où se concentre le pouvoir.

En effet, l'honneur et le prestige que confèrent la piété et la connaissance de la Chari'a à ceux et celles qui possèdent ces qualités, s'ajoutent au prestige qui dérive de la détention des diplômes et des titres professionnels, l'expérience dans le domaine du travail au service de la communauté, des liens de parenté à l'intérieur de la communauté, l'appartenance à un groupe ethnique et linguistique donné, l'âge et le sexe des participant-e-s aux relations sociales qui se déroulent au sein de la communauté. L'ancienneté est un autre critère de différenciation sociale. L'expérience du travail communautaire dont nous avons fait allusion plus haut est liée à la fois aux

liens de parenté qu'à l'ancienneté des membres. Il suffit de jeter un coup d'oeil sur le nombre de couples mariés, de fils-filles/pères-mères etc. qui occupent des positions dans la communauté pour s'en rendre compte. Comme nous l'a exprimé un étudiant musulman: "Il faut avoir une famille pour être accepté dans la communauté".

L'OMA est aussi un lieu de fusion des intérêts économiques. Les fragments publicitaires (annexe 3) illustrent comment la communauté constitue la base d'une institution économique toujours en croissance. L'association cherchait depuis longtemps à créer une infrastructure pour la coopération entre les hommes d'affaires musulmans de la région. C'est dans cet esprit que, par l'entremise du conseil de l'OMA, s'est constitué le Muslim Business Bureau en 1986 juste après la création de la Canadian Islamic Consumers Co-operation Inc.. Ces efforts, pour établir une base financière, sont nécessaires pour le développement des institutions scolaires, des médias islamiques et la propagande de l'Islam (Da'wa) (Canadian Muslim, Vol. X, No. 2, Summer 1986: 9).

Les opportunités économiques que l'association musulmane est susceptible d'offrir à ces membres sont des éventuelles incitations à la concurrence et aux conflits. La hiérarchie sociale à l'intérieur de l'OMA reflète la façon avec laquelle le profane se trouve transposé sur le religieux: les intérêts

économiques s'imbriquent dans des intérêts religieux rendant obscures les motivations réelles des acteurs.

SEPTIEME CHAPITRE

CONCLUSION

Notre analyse présente un double caractère, historique et sociologique. Du point de vue historique, elle porte sur des relations sociales (causales) concrètes, datées et situées. Dans une perspective sociologique, elle porte sur ces mêmes relations en déplaçant l'accent de leur individualité spacio-temporelle pour le mettre sur leur constitution typique. Ces deux niveaux d'analyse s'enchevêtrent souvent dans notre travail, nous permettant, ainsi, de saisir l'enchaînement des circonstances qui ont donné lieu à l'émergence de l'Ottawa Islamic School et de dégager de la complexité du réel, les éléments essentiels à la compréhension du phénomène social étudié. En guise de conclusion, nous tenterons dans les pages qui suivent, de faire ressortir davantage les éléments sociologiques de notre analyse.

Le processus de rationalisation de l'économie canadienne s'est accompagné d'une tendance accrue à la rationalisation des critères de sélection des immigrant-e-s. Les premiers gouvernements de la société canadienne et leur successeurs

révèrent d'une nation ethno-linguistiquement homogène ou qui serait, du moins, composée d'éléments aussi proches que possible sur le plan culturel. L'admission au Canada s'est dès lors fondée sur des critères collectivistes (appartenance ethnique/linguistique et nationalité). Mais le développement du système capitaliste a transformé le monde entier en un système international où la prospérité économique de chaque Etat-nation dépend de la part des richesses dont il est capable de s'approprier à l'intérieur de ce nouveau système. Le capital et la force du travail commencèrent à traverser les frontières internationales pour enrichir les uns et appauvrir les autres. Le Canada devait faire sa place dans le marché mondial, en développant sa technologie et en modifiant ses lois sur l'immigration pour se procurer les ressources humaines nécessaires à la prospérité escomptée. C'est dans cette atmosphère que les Musulmans avaient connu leur chemin au Canada.

Cette rationalisation des critères d'exclusion et d'admission avait façonné la composition démographique et l'organisation socio-politique et économique de la population musulmane au Canada. La mise sur pied du système de points a permis une sélection des Musulmans considérés capables de s'adapter au système socio-économique canadien. Jeunes, ayant un niveau de scolarité élevé ou une expérience de travail pertinente et désireux d'améliorer leurs sorts, les Musulmans

admis au Canada diffèrent en degré, quant à leur attachement à la foi musulmane. La grande majorité d'entre eux avaient déjà subi l'influence de la civilisation occidentale ou développée, dans le processus de modernisation de leur pays, une vision du monde rationnelle similaire à celle qui prédomine en Occident. A leur arrivée au pays d'accueil, ils étaient prêts à s'intégrer au mode de vie en place.

Seule une proportion d'environ 10 à 15% des Musulmans (selon les estimations imprécises des leaders de la communauté) se sont regroupés pour former une communauté religieuse cherchant à reconstruire le modèle culturel et spirituel prôné par l'Islam. Ce groupe diffère du reste des Musulmans au Canada par son attachement aux principes de la foi musulmane et sa tendance à créer des institutions pour le maintien et le développement de l'Islam.

En concentrant notre attention sur ce groupe organisé en communauté, nous avons tenté de montrer comment l'institutionnalisation de l'Islam passe, d'abord, par la création des mosquées, puis des écoles islamiques à temps partiel et ensuite des écoles islamiques régulières. La mosquée devient également le centre d'où émergent des institutions économiques (corporation et autres types d'associations financières) parallèles aux institutions dominantes. Cet aspect économique constitue la base matérielle pour le maintien et le développement de l'Islam

transplanté, c'est-à-dire pour la construction des frontières ethno-islamiques.

Le recours au concept de frontières socio-culturelles rend compte d'une exclusion à double tranchant. Il réfère, d'un côté, à l'exclusion que subissent les Musulmans en tant que groupe ethno-religieux et de l'autre au potentiel de ce dernier à usurper quelques avantages des groupes dominants situés en dehors de sa propre sphère culturelle. Profitant de la politique du multiculturalisme, les Musulmans ont su s'organiser pour participer dans le domaine économique et, à un moindre degré, dans le domaine politique de la société canadienne tout en conservant leur culture islamique. Par l'intermédiaire de leurs intellectuels, ils profitent de toutes les occasions pour redresser les images inversées concernant l'Islam (associé dans les médias à des stéréotypes négatifs: terrorisme, fanatisme, etc.). A Ottawa par exemple, les Musulmans organisent des conférences pour sensibiliser les forces policières aux particularités de la culture islamique et entrent en contact avec les conseils scolaires et le Ministère de l'Éducation pour leur faire part de leurs soucis concernant les influences néfastes qu'exerce l'éducation publique sur leurs enfants. A travers ces actions, les Musulmans cherchent à tirer le maximum de bénéfices pour maintenir un mode de vie géré par la Chari'a et soumis aux principes idéaux que celle-ci prêche depuis treize siècles environ.

L'usurpation pratiquée par les Musulmans possède aussi une composante endogène: une pratique usurpatrice interne, fondée sur l'appartenance ethnique, socio-économique, le niveau de scolarité et le degré de connaissance de l'Islam des membres de la communauté. Les membres de la communauté qui se sentent exclus d'une activité représente un avantage quelconque (honneur, prestige, etc.) se regroupent souvent sur la base de leur ethnicité, leur sexe, leurs affinités intellectuelles ou autres sentiments subjectifs pour en tirer bénéfice. Les intérêts communs revêtent souvent un caractère particulier: impliquent en d'autres mots des intérêts particuliers d'un groupe ethno-linguistique, intellectuel ou intéressé.

Les intérêts particuliers des membres ou des groupes dont se compose la communauté musulmane (organisée en association: l'OMA) peuvent être identifiés à deux niveaux impliquant plusieurs critères: des intérêts ethno-linguistiques et des intérêts personnels liés au prestige que confèrent la participation à certaines activités et l'occupation de certaines positions.

En ce qui concerne l'appartenance ethno-linguistique, nous avons signalé que les Indo-Pakistanaïes et les Arabes constituent la grande majorité de la population musulmane et y représentent les deux forces majeures. L'aspect fraternel que ces deux groupes semblent s'efforcer de maintenir est souvent

embrouillé par les conflits qui surgissent à propos du contrôle des biens matériels et culturels de la communauté. Les disputes reflètent la complexité d'un conflit qui remonte à des siècles. Nous n'avons pas d'espace ici pour élaborer sur cette question, mais un coup d'oeil sur la littérature du premier et du deuxième siècle de l'hégir (7e et 8e siècle de l'ère chrétienne) révèle le conflit ethnique qui opposaient déjà les Arabes aux "Aajami" (les gens qui ont d'autres langues maternelles que l'arabe).

Ce type de conflit est présent presque partout dans le monde musulman: en Arabie Saoudite par exemple et d'autres pays pétroliers du Golfe, les immigrants Indo-Pakistanaïis sont considérés une classe inférieure. Au Maroc et en Algérie, les Berbères sont encore opprimés sur la base d'appartenance ethno-linguistique (les blagues et les contes populaires traduisent clairement la situation). Bref, le conflit entre les Arabes et les Indo-Pakistanaïis s'inscrit dans une chaîne d'événements qui s'enracinent dans l'histoire de l'Islam arabe. Un historien éminent comme Laroui (1978, 1987) insiste sur le couple de concepts "arabite/Islam" pour montrer que l'Islam porte la marque de l'arabité avec laquelle il s'est fusionné pour constituer une entité civilisationnelle. Bien que l'Islam insiste sur le fait qu'il n'y a de différence entre un Arabe et un Aajami que par le degré de leur zèle (Taqwa), la maîtrise de la langue dont s'est faite la révélation coranique reste un

critère de prestige et d'honneur.

Les Musulmans d'origine arabe ont ainsi toujours donné l'imam de la communauté et le personnel de l'enseignement de la langue arabe, nécessaire pour l'apprentissage du Coran (Voir l'annexe intitulé "language dialogue"). De là, ressortent quelques éléments qui expliquent la tendance missionnaire du groupe (arabe) de l'OIS à prendre en charge l'établissement d'une école islamique à Ottawa. Ce fut le même scénario à Toronto et à Montréal.

Bien que destiné à servir les jeunes musulmans de tous les groupes ethno-linguistiques de la communauté, le projet de l'OIS a pris de sa conception à sa réalisation concrète, un caractère arabe: soutenu et mis sur pied essentiellement par des Arabes. Il faut, cependant, souligner que les Musulmans arabes qui ont établi l'OIS se distinguent dans la communauté par leur attachement ardent à l'Islam. Plusieurs membres du groupe sont reconnus comme des leaders en vertu de leur connaissance de l'Islam et de leur niveau de scolarité élevé. Cette combinaison de connaissances religieuses et de connaissances séculaires leur permet d'aborder des problèmes modernes avec une approche islamique adaptée aux nouvelles situations rencontrées dans la société canadienne. Ainsi, ils ont établi dans la communauté un pouvoir à la foi rationnel et traditionnel.

L'arabité de ce groupe statutaire lui a facilité, en plus, le gain d'un support financier des Arabes du Golfe, particulièrement les Saoudiens d'Ottawa et de l'étranger. Ce soutien matériel a permis au groupe de faire fi à la résistance des groupes adversaires. Sachant, ou du moins espérant que les problèmes financiers seraient tôt ou tard surmontés, les membres du groupe mettaient l'accent sur les avantages et l'éducation islamique dans le milieu canadien, gagnant ainsi une sympathie accrue auprès des membres de la communauté.

L'ethnicité a donc joué un rôle important dans l'orientation des actions sociales entreprises autant par le groupe de l'OIS que par les Indo-Pakistanaïes qui ne représentaient pas la seule opposition, mais dont le nombre supérieur leur conférait le caractère d'un bloc éminemment ethnique. Les affinités ethno-linguistiques des Indo-Pakistanaïes les ont regroupé pour résister à une action allant à l'encontre de leurs propres intérêts. Leur capacité ainsi que leur désir de s'adapter au système social canadien rendent l'établissement d'une école islamique régulière un symbole d'isolement qui est incompatible avec leurs intérêts.

Pour mieux saisir ces différences, il faut situer les deux groupes ethno-linguistique dans la réalité canadienne où l'image des Arabes subit beaucoup de préjudices par l'entremise des médias. Leur exclusion culturelle, d'après les indications

que nous avons collectées, est plus forte que celle que rencontrent leur co-religieux Indo-Pakistanaïis. Ces derniers, en plus, avaient déjà vécu la situation de groupe minoritaire (en Inde) et avaient développé des mécanismes de défense dont l'éducation islamique en famille représente le fondement. Les Arabes ont très souvent vécu dans une situation de groupe majoritaire dans leurs pays d'origine (sauf au Liban). Arrivés au Canada, ils se sentent attaqués doublement dans leur arabité et leur islamité. La création des écoles islamiques représentent ainsi pour eux la solution la plus efficace contre l'assimilation et les préjugés.

Le deuxième niveau de conflit communautaire dont nous avons fait allusion plus haut concerne l'opposition entre le groupe de l'OIS et un groupe multi-ethnique dont les membres sont motivés plutôt par des intérêts personnels que par des intérêts ethno-linguistiques. Leurs pratiques exclusionnistes émanaient de leur crainte de voir diminuer leur pouvoir et leur prestige dans la communauté comme résultat d'une usurpation par le groupe de l'OIS des ressources matérielles et humaines qu'ils géraient à leur guise.

L'opposition de ce groupe multi-ethnique au projet de l'OIS s'est déguisée derrière une façade communautaire exprimant une peur des risques financiers que le projet était susceptible de créer. Mais l'observation attentive, allant au-

delà des raisons manifestes, nous a révélé que le désir de quelques membres de l'OMA de maintenir leurs positions prestigieuses dans la communauté les a incité à recourir à des pratiques exclusionnistes. Mais ces pratiques ont été rendues caduques par les stratégies neutralisantes du groupe de l'OIS et par le caractère sacré du projet: Cherche le savoir même si tu dois l'acquérir en Chine (parole prophétique). L'usurpation du groupe de l'OIS à ce niveau ne visait pas directement les ressources matérielles de la communauté, mais plutôt des ressources humaines capables de fournir un soutien matériel au projet.

La complexité de la réalité que nous avons tenté d'élucider ne peut être entièrement réduite aux concepts auxquels nous avons eu recours dans notre analyse. Les pratiques exclusionnistes observées au niveau de la société globale ainsi qu'au niveau de la communauté musulmane ne sont ni figées ni unilinéaires, dans le sens d'un mouvement descendant ou ascendant. Elles sont plutôt dialectiques et impliquent une multitude de facteurs dont les plus importants ont été amplifiés de façon à réduire la complexité du réel soumis à notre observation. Les musulmans ne sont pas passifs devant l'exclusion socio-culturelle qu'ils subissent dans l'école publique canadienne. Au contraire, étant donné que l'Islam est une religion totalisante, les Musulmans sont dotés d'une importante capacité organisationnelle leur permettant de

contrecarrer les pratiques exclusionnistes dont ils sont la cible.

En plus, la politique du multiculturalisme constitue une brèche à travers laquelle les Musulmans tentent d'usurper quelques avantages sociaux qui leur sont niés dans des pays comme l'Angleterre, l'Allemagne et la France par exemple. Ils ont ainsi pu établir des écoles islamiques à temps partiel et commence depuis très récemment à mettre sur pied des écoles islamiques régulières. Jusqu'à quel point cette éducation permet-elle le maintien et le développement de l'identité musulmane dans le contexte canadien? Il est trop tôt pour répondre à cette question, mais les indications disponibles à présent, révèlent que la jeunesse musulmane est très menacée par l'assimilation. L'adoption de l'anglais est très remarquable dans le milieu musulman. Etant donné la diversité ethno-linguistique, les Musulmans tendent à adopter l'anglais comme langue de communication. L'anglais était, par ailleurs, la langue où les Musulmans avaient atteint le plus haut niveau de leur scolarité. En plus, comme remarque Rashid (1985: 33) "la majorité des Canadiens musulmans dont l'anglais est la langue maternelle sont des Canadiens musulmans de première génération nés de parents immigrants". La combinaison de ces facteurs explique la tendance des Musulmans à adopter l'anglais comme langue maternelle et indique que leur proportion "grossira vraisemblablement très rapidement de sorte que dans un temps

relativement court, leur langue maternelle sera l'anglais" (Ibid.: 33). Les statistiques montrent, en plus, que le taux élevé des mariages mixtes des Musulmans "pourrait conduire à une assimilation plus ou moins complète de Canadiens musulmans d'ici deux ou trois générations" (Ibid. 60).

On remarque par exemple que lorsque les deux parents musulmans sont nés à l'étranger, 99,5% de leurs enfants sont élevés selon les principes de l'Islam. Lorsque le père seul est Musulman, environ 39% des enfants sont déclarés Musulmans et un peu plus de 24% le sont lorsque seulement la mère est Musulmane. Les écarts sont plus grands, quand on considère les enfants musulmans issus de parents nés au Canada. Lorsque les deux parents sont Musulmans, plus de 83% des enfants sont déclarés Musulmans. Cette proportion tombe à 9% lorsque seulement le père est Musulman et 17% lorsque seulement la mère est Musulmane (Ibid.: 89).

L'exclusion socio-culturelle des Musulmans de l'école publique ne constitue donc pas le seul palier de la réalité où l'analyse du phénomène de clôture sociale doit être concentrée. Laissant à d'autres le soin d'analyser ces autres aspects de la réalité des Musulmans au Canada, nous avons quand même tenté d'élucider ceux liés aux problèmes de l'éducation islamique. Nous avons ainsi documenté comment le projet de l'école islamique constitue un enjeu du pouvoir au niveau de la société

globale et à l'intérieur de la communauté. Alors qu'il représente une lutte de tous les Musulmans contre la subordination de leur culture, dans le milieu canadien, il est en même temps l'enjeu d'une lutte pour le pouvoir au sein de la communauté.

La modeste recherche que nous avons effectuée nous a conduit sur une voie sinueuse où nous avons essayé de discerner les éléments essentiels pour la compréhension de l'exclusion que les Musulmans vivent à l'extérieur et à l'intérieur de leur communauté. Sur le plan sociologique, notre analyse a montré que la théorie de clôture sociale est une vision multidimensionnelle de la réalité. Partant des bases matérielles de l'exclusion (monopole de la propriété privée et du pouvoir juridico-politique), nous avons montré, par la suite, que les idées, cristallisées dans des lois et des pratiques, façonnent à leur tour la réalité matérielle où elles émergent et se développent. L'éducation islamique s'est avérée ainsi une réaction significative à l'exclusion culturelle ressentie par les Musulmans au niveau de l'école publique.

La rationalisation de la clôture sociale contre les Musulmans est contrecarrée par une rationalisation en valeur à travers laquelle ces derniers cherchent les meilleurs moyens pour maintenir leur identité religieuse. Ces moyens impliquent, bien entendu, des conflits internes et une division

sociale fondée sur l'appartenance ethnique, socio-économique et éducationnelle, mais constituent, quand même, une force qui pousse la communauté dans une direction où il existe de possibilités de survivance.

La rationalisation de l'exclusion des Musulmans a aussi produit des effets pervers, imprévus dans son fondement logique: la sélection par le système des points a créé une force grandissante, bien armée intellectuellement et matériellement pour défendre ses intérêts et ceux de ses jeunes générations. Alors que l'éducation multiculturelle titube et tâtonne, les Musulmans se lancent sur la nouvelle voie de créer leur propre système scolaire jetant par-dessus le pont, l'idéologie de l'unité nationale: seule l'Umma musulmane est digne de vénération.

Le domaine d'étude que nous avons défriché contient plusieurs paliers que nous avons pointés pour les recherches futures: la double clôture contre les femmes musulmanes dans le contexte canadien, les pratiques d'usurpation inter-ethniques et la perpétuité des luttes anciennes comme base idéologique des conflits modernes.

Our decision to withdraw is to promote an atmosphere of peace in the community, and to reduce the tension that exists. Continued confrontation will only hurt Islamic work and divide the community.

The Board set up a PEACE COMMITTEE of neutral members, headed by Ambassador Sabri Kamal. They held several meetings and proposed that both sides should withdraw in favour of a neutral Board. We agreed to this. Some people did not wish to cooperate. Our goals have never been to seek position. It was only a means to promote Islamic activities.

REDUCE HOSTILITIES - That is our intention. Pray to Allah for this. Winning the election will mean another year of confrontation. Some of our leaders refused to accept the democratic process, and loss of their position. We ended up fighting each other instead of working for the Sake of Allah. Our differences went beyond issues and became personal. We became partisans.

We wasted our time and money, and that of the Association as well. We fought Court cases because some people lost at the election.

A POSITIVE DECISION - We feel that whoever is in the Board will do a good job. In addition, being out of the Board will leave us more time to concentrate and continue with Islamic activities. Being inside we will again have no cooperation, only disturbances.

WHAT PRICE TO HAVE OUR COMMUNITY SO DIVIDED:

- Not only the DIVISION but the alienation of so many;
- Families are divided - brothers against brothers;
- Violence resorted to, and antagonism perpetrated;
- Election committee (1987) accused of fraud. Demands made for scrutinizers. We have lost faith in each other.
- RUMORS! RUMORS! RUMORS! All to divide the community.

WE INTEND TO GIVE THE NEW BOARD OUR COOPERATION. The work for Islam must continue. We hope that the community does not feel that we let them down. It is for the best. We must now try to promote love and brotherhood and try to heal the wounds that have been made. We hope, INSHA-ALLAH, to at least reduce the personality clashes; promote justice and work on the urgent community needs. THERE IS SO MUCH TO DO.

ANNEXE 3



فيديو كاسيت



AVICO

Arabian Video International Club of Ottawa

مختصات من أحسن الأفلام العربية
تأجير آلات تصوير حفلات وغيرها

فلام عربية

تأجيرها في منزلك على اشرطه
"الفيديو كاسيت"

الدكتور / محمد عبد الفتاح

يعلن عن افتتاح عيادته للطب النفسي ويرحب بزبائنه الكرام على
العنوان التالي :

Suite 412, 1095 Carling Ave., Ottawa, Ontario K1Y 4P6

DR. MOHAMED ABDEL FATAH

is pleased to announce the opening of his practice in
psychiatry at the following address :

Suite 412, 1095 Carling Ave., Ottawa, Ontario K1Y 4P6



FAROUQ MALLAL, LL.B.


BARRISTER, SOLICITOR, NOTARY PUBLIC

SHADIKAN'S TRAVEL

Shoppers City East

**PROFESSIONAL
TAX RETURNS**
Specializing in personal & small business returns
"No. 1 in Citizen's survey of March 1979"

- Complete Bookkeeping Services
- Business Payroll Preparation
- Year-Round Service

 **CARLINGWOOD
TAX SERVICES**
"Serving the Ottawa area for over 25 years"
CARLINGWOOD MALL, 2nd floor, Ste. 712
near Bank of Montreal and Government Offices
(613) 722-8822

**NEW
Dunya**

EAST INDIAN GROCERY/CONVENIENCE

Carrying a complete line of Indian—Pakistani and Bangali Groceries—
(NAAN) Chapatis, Pans, Fresh Vegetables, Sweets, Goat Meat
and Chicken, and Video Movies.

ARABIC WOULD CREATE A BOND Among Muslims

ANNEXE 4

Zahra Akhtar-Sherief

In response to Horizons' invitation for dialog on selecting Arabic as the Muslim language of North America, I say the following.

Surah XII, Yusuf, Ayah 2 of the Qur'an (Pichthall transl) states "Lo! We have revealed it, a lecture in Arabic, that ye may understand."

Surah XIII, The Thunder, Ayah 37 "Thus have we revealed it a decisive utterance in Arabic

The Qur'an continues, *Surah XVI, The Bee, Ayah 103* "... and this is clear Arabic speech." In total, there are nine *ayahs* in the Qur'an expounding Arabic as the vehicle of comprehension.

With this as a background, I support ISNA's decision to urge Muslims to make Arabic the Muslim Language of North America.

A common language fosters unity. People innately bond together with others who speak their language as well as practice the same religion.

In the New York Metropolitan area, most of

the mosques and Muslim communities have foundations based on national and ethnic support. These schisms do not exemplify the harmonious characteristic of Islam. As a common language, Arabic would bring all parties closer.

I am not saying that Muslims should completely abandon their individual languages and cultures, but rather they could be multilingual, with Arabic as the common language.

This would greatly benefit non-Arabic speaking Muslims, behooving them to learn Arabic in order to get first-hand information and guidance from the Qur'an written in "clear Arabic speech." Thus, reliance on the many inexact translations of Qur'an would be lessened.

Most important, if adult Muslims earnestly learn to read and speak Arabic, our most treasured gifts, our children, would also learn it.

Insha Allah, as the children grow, they will destroy the shackles of nationalism and ethnicity to live collectively as one *umma*.

Arabic is Necessary But Insufficient

Hasan Huseyin Erkaya

Arabic is the language of Qur'an and *Hadith*. For the complete understanding and interpretation of the Qur'an and *Hadith*, full knowledge of Arabic is necessary but not sufficient. Every verse and *hadith* must be studied with related verses and *hadiths*. This means that not every Arabic speaking person can make explanations to the verses of the Qur'an. Traditionally, Muslim scholars have learned Arabic to study Qur'an, *tafseer*, *hadith*, *kalam*, etc., then they explained it to

Arabic Will Isolate Muslims ✓

Nora Marie (Nadeema) Buchalter

If Islam is the universal religion, it must be accessible for all who wish to hear of Islam and flexible for all who need to hear about Islam. Islam is not a religion of secrets, arcane ritual, or ethnic racial superiority - there is no chosen people - Islam is for all people.

The west can assimilate into Islam but we must give up all this ethnic-cultural bias and sect-ism dogmas we are bringing to our melting pot religion.

Islam is multilingual. It should be bi-lingual with the national language dominating. Arabic on the side, the Qur'an should always have Arabic and the native language side by side.

The American Islamic Movement cannot afford to be smug and foreign when true islam is neither.

When a person embraces Islam the natural inclination will be to learn Arabic and use Arabic phrases like "*inshaallah*" in our speech. The ability to learn a foreign language to fluency is difficult if not impossible for an adult. We will think in our native language.

If Arabic were the official language for the American Islamic movement, it would be doomed to being just another foreign born cult for "other" people. We will be little Amish-like groups at best.

True Islamic identity comes from within, it isn't a veil over a woman's hair or the parroting of congregational prayer. It is to be aware of Allah always, no fear, just peace and full of Allah's mercy and love.

For Islam to conquer the West it must appeal to the logic and intellect as well as the heart; passion cools rapidly when the "born again" fog of new found faith lifts, there must be reality rooted in logic to sustain new faith.

The American Islamic Movement cannot afford to be smug and foreign when true Islam is neither.

Arabic is a nice language, the language of Muhammad (PBUH), but we are in America trying to spread the Word to Americans. If Arabic-speaking Muslims lose their Islamic identity because of the choice to live here then maybe it's not Islamic but ethnic identity they are losing.

The Arabic language isn't going to unify the Muslim community in America it will only isolate us further.

C'mon brothers! Let's be realistic! If you had spoken to me in Arabic, you would not have reached me!

common people including Arabic speaking audience. Studying religious sciences requires full time work and dedication; hence, not every body is expected to be a scholar.

One has to distinguish learning Arabic from "making Arabic the Muslim language of North America," i.e. corresponding and speaking in Arabic with Muslims in North America. They are quite different. Learning Arabic to understand the Qur'an and *Hadith* is an excellent thing to do, but corresponding and speaking in Arabic with Muslims in North America is nonsense! The majority of the Muslims in North America do not know Arabic, whereas almost all Muslims in North America know English. Isn't the language just a tool for communication? Isn't the whole purpose communication? Then, what would it mean, in terms of communication, using Arabic instead of English in America? C'mon brothers! Let's be realistic! If you had spoken to me in Arabic, you would not have reached me!

OTTAWA ISLAMIC SCHOOL

NEWSLETTER NO: 3

DEAR BROTHERS AND SISTERS

The Ottawa Islamic School (OIS) will be completing its first year of operation at the end of June Insha-Allah. Alhamdu-Lillah, this first year was successful. Both the academic and Islamic objectives of the school were achieved beyond expectation. We, the Islamic community of Ottawa, should feel proud and privileged that we have been able to acquire the school property at Coral Ave. Now the opportunity exists for us to educate our children in the proper atmosphere and we should support in every way the O.I.S.

The OIS is now accepting applications for the 1988 - 1989 school year. Plans are made for the following classes:

Junior and Senior Kindergarten Grade 1 through grade 3 And grade 4 if the enrolment is sufficient Instruction fees are as follows:

No. of children	K.G.	K.G. & above	Gr.1 & Above
1	\$225.00		\$150.00
2	325.00	\$300.00	225.00
3& Above	400.00	350.00	300.00

Transportation fees are extra. They are estimated at about \$ 100 per child per month. Limited subsidies are available .

For more information, please contact :

THE OTTAWA ISLAMIC SCHOOL PHONE #: 596-4066

The Ottawa Islamic School is celebrating the 1988 Eid-Ul-Fitr on Saturday May, 21st, 11AM - 4PM, at Fisher Heights School, 10 Coral Av.

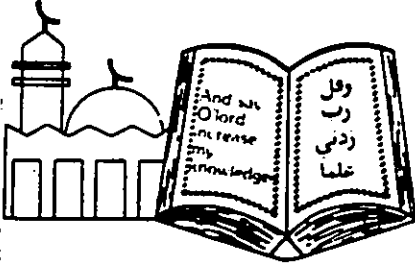
The festival includes games, theatre, films, craft sale, clown show, exotic foods and much more. It's great family entertainment.

Admission is FREE!

For more information, please call 237-8530

OTTAWA ISLAMIC SCHOOL WISHES YOU & YOUR FAMILY VERY EID

WASSALAMU ALIKUM



مدرسة اوتاوا الاسلامية

Ottawa Islamic School

Fisher Height Public School
10 Coral Av. Nepean, Ont, Canada K2E 5Z6
telephone:

Ontario Ministry of Education Registration - 884148

YOUR CHILD'S EDUCATION !

SHOULD YOU NOT BE DEMANDING MORE ?

**FOR A BETTER ISLAMIC WELL-BEING OF YOUR CHILD
ENROLL IN THE FULL-TIME ISLAMIC SCHOOL:**

- * ISLAMIC ATMOSPHERE
- * ONTARIO CURRICULUM GUIDELINES
- * CARE AND ATTENTION TO BASICS
- * AN IDEAL STUDENT-TEACHER RATIO
- * CREATIVE ART ACTIVITIES
- * FREQUENT OUT OF SCHOOL ACTIVITIES
- * PHYSICAL EDUCATION - WELL SUPERVISED

ENROLL IN KG TO GRADE 4 - FOR SEPTEMBER '88

OFFICES OPEN AT FISHER HEIGHTS SCHOOL:

FROM WEDNESDAY, AUGUST 24, 1988

- DAYTIME: 9:00 AM TO 3:00 PM

- EVENING: 6:00 PM TO 8:30 PM

**OTTAWA
ISLAMIC SCHOOL**

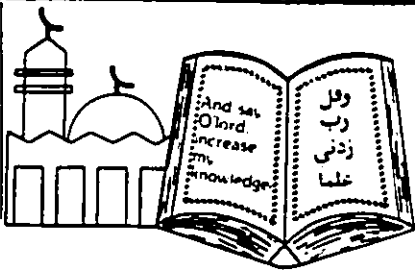
OPEN

September 8, 1987

at

**SEVERN ELEMENTARY SCHOOL
(Near Lincoln Fields Shopping Centre)**

REGISTRATION



مدرسة اوتاوا الاسلامية

Ottawa Islamic School

Fisher Height Public School
10 Coral Av. Nepean, Ont, Canada K2E 5Z6
telephone:

Ontario Ministry of Education Registration : 884146

BULLETIN No:(1)

July 8/1988

Islamic education is the cornerstone between our future generations and the entire Islamic civilization. The objective of the OIS is to provide alternative schooling, as per the Ontario Ministry of Education guidelines, in an Islamic environment. Inshaa Allah, this will prepare generations of Muslims to enter various professions as true ambassadors of Islam in this country.

Islamic education is our collective responsibility. You owe it to yourself to support it; morally and financially.

The Ottawa Islamic School is an independent charitable Ontario corporation designed to serve the needs of the Muslims in the National Capital Region. It is a community project.

Further bulletins, in the coming weeks, will give you information on the full range of activities and its direction.

Enrollment status:

So far, 75 children have been enrolled. You can still enroll your child.

BIBLIOGRAPHIE

- Abercrombie, Nicholas; Hills, Stephen; and Turner, Bryan S. (1980). *The Dominant Ideology Thesis*. London: George Allen & Unwin.
- Abu-Laban, Baha. (1981). *La presence arabe au Canada*. Canada: Ministre des Approvisionnement et Services.
- Abu-Laban, B. (1980). "Canadian Muslims: The Need For a New Survival Strategy", *Journal Muslim Minority Affairs*, Vol. II, No. 2, 98-104.
- Abu-Laba, B., and Mattershead, D., (1981). "Cultural pluralism and varieties of ethnic politics". *Canadian Ethnic Studies*, Vol. XII, No. 3, 44-63.
- Abu-Laban, B.; Waugh, E.H.; and Qureshi, B.R. (Eds.). (1983). *The Muslim Community in North America*. Edmonton : The University of Alberta Press.
- Adam, Heribert. (1985). "Combating Racism: Some Fallacies", in Kogila A. Moodley (Ed.), *Race Relations & Multicultural Education*. Centre for the Study of Curriculum and Instruction, Vancouver, B.C.: The University of British Columbia, 53-64.
- Adam, Roy. (1983). "The Policies of Minority Group Education", *Education and Society*, Vol. 1, No. 2,
- Agnew, Vijay. (1986). "Educated Indian Women". *Polyphony*, Vol.8, No. 1-2, 70-72.
- Akhlaq, Mohammad. (1985). *Traditional Education Among Muslims*. Delhi: B. R. Publishing Corporation.
- Al-Attas, al-Naqib Muhammad. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah: King Abdulaziz University.
- Al-Faruqi, Ismail. (1982). *Islamization of Knowledge*. Washington, D.C.: International Institute of Islamic Thought.
- Al-Faruqi, Ismail and Nassef, Abdullah. (1981). *Social and Natural Sciences: The Islamic Perspective*. Jeddah: King Abdulaziz University.
- Al-Qazzaz, Ayad. (1980). "The Perception of Islam in American High School Textbooks", Unpublished paper, Presented at a Conference at The University of Alberta, May, 29-31.

- Ali, Kamal. (1984). "Islamic Education in United States: An Overview of Problems", American Journal of Islamic Studies, Vol.1, No.2 (August), 127-132.
- Alinsky, Saul. (1957). From citizen apathy to participation. Chicago: Industrial Areas Foundation.
- Althusser, Louis. (1970). "Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat". La pensée, 151. 3-21.
- Anderson, Alan B. and Frideres, James S. (1980). Ethnicity in Canada: The critical Perspectives. Toronto: Butterworths.
- Anderson, Bob. (1984). "The Empirical Study of Power", in R.J. Anderson and W.W. Sharrock (Eds.), Applied Sociological Perspectives. London: George Allen & Unwin. 167-189.
- Antonius, Rachad. (1986). L'information internationale et les groupes ethniques: le cas des Arabes." Etudes Ethniques au Canada, Vol.XVIII, No. 2, 115-129.
- Anwar, Muhammad. (1980). "Religious Identity in Plural Societies: The case of Britain", Journal of Muslim Minority Affairs, Vol.II, No2, 110-121.
- Anwar, Muhammad. (1982). Young Muslims in a Multi-Cultural Society. Leicester, U.K.: The Islamic Foundation.
- Ashley, David and Orenstein, David. (1985). Sociological Theory, Classical Statements. Boston: Allyn and Bacon.
- Ashworth, M. (1975). Immigrant Children and Canadian Schools. Toronto: McClelland and Stewart Ltd.
- Ashraf, Ali. (1985). Islamic Education. Cambridge: Hodder and Stoughton.
- Ateshin, H.M. (1977). "Problems in Education: The Missing Dimension", Association of Muslim Social Scientists: Proceedings, Sixth Annual Conference, July 1-4. Indianapolis, Indiana, p. 1-7.
- Athar, Shahid (1987). "What a "Young Muslim" should know about Christmas Holidays". Horizons, Vol. XVI, Nos. 1-2 (Jan.-Feb.). p.17.
- Awan, Sadiq Noor Alain. (1976). The People of Pakistani Origin in Canada. Ottawa-Hull: Canadian Pakistani Association of Ottawa-Hull.
- Azhar, Ali Khan. (1987). "The issue of "Resident" Muslims". The Canadian Muslim, Vol. 10, No. 4 (March). 20-22.

- Ba-Yunus, Ilyas. (1985). An Introduction to Islamic Sociology. Cambridge: The Islamic Academy, Hodder and Stoughton.
- Ba-Yunus, Ilyas. (1981). "Sociology and Muslim Social Reality", in I. Al-Faruqi, and A. Naseef (Eds.), Social and Natural Science: The Islamic Perspective. Jeddah: King Abdulaziz University. p. 21-40.
- Ba-Yunus, Ilyas. (1974). Muslims in North America: Problems and Prospects. Maryland: Muslim Students Association of the the U.S. and Canada.
- Baker, Maureen. (1986). "Gender and Gender Relations", in Lorne Tepperman and R. Jack Richardson, The Social World. Toronto: McGraw Hill Ryerson Ltd., p. 233-260.
- Balic, Smail. (1985). "Muslims in Southern-Eastern Europe", Journal of Muslim Minority Affairs, Vol. , No. 2, 361-374.
- Banks, J.A. (1985). "Reducing Prejudice in Students: Theory Research and Strategies" in Kogila A. Moodley (Ed.), Race Relations & Multicultural Education. Centre for the Study of Curriculum and Instruction, Vancouver, B.C.: The University British Columbia.
- Barbulesco, Luc, et Cardinal, Philippe. (1986) L'Islam en question Paris: Bernard Grasset.
- Bentley, Sid (1984). "Religion of our neighbours", Canadian School Executive, Vol. 3, No. 7,
- Bherer, Harold; Deslauriers, J.P.; Pepin, Yvon; et Villeneuve, P. (1985). Le renouveau méthodologique en sciences humaines: recherche et méthodes qualitatives. Collection Renouveau Methodologique, Groupes de Recherche et d'Information Regionales. Chicoutimi: Université de Québec.
- Bilgrani, H. and Ashraf, A. (1985). The Concept of an Islamic University. Cambridge: The Islamic Academy, Hodder and Stoughton.
- Blalock, H.M. (1971). Causal Models in Social Sciences. Chicago: Aldine.
- Blalock, H.M. (1973). Introduction à la recherche sociale. Gembloux: Duculot.
- Blanchet, Alain et Al. (1985). L'entretien dans les sciences sociales. Paris: Bordas.
- Blau, P. and Duncan, O.D. (1967). The American Occupational Structure. New York: Wiley.

- Blackledge, David; Hunt, Barry. (1985). Sociological Interpretations of Education. London: Crom Helm.
- Blishen, Bernard; Jones, Frank; Naegele, Kasper; and Porter, John (Eds.). (1977). Canadian Society. Toronto: MacMillan.
- Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism: Perspectives and Method. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Blumer, M. (1979). "Concepts in the Analysis of Qualitative Data", Sociological Review, 27:4. 651-677.
- Bogdan, R. and Taylor, S.J. (1975). Introduction to Qualitative Research Methods. New York: Wiley.
- Bolaria, B. Singh and Li, S. Peter. (1985). Racial Oppression in Canada. Toronto: Garamond Press.
- Bone, David, S. (1985). "The Muslim Minority in Malawi and Western Education", Journal of Muslim Minority Affairs, Vol.VI, No.2, 412-419.
- Boudon, Raymond. (1986). L'Idéologie. Paris: Fayard.
- Boudon, R. (1984). La place du désordre, Paris: PUF.
- Boudon, R. (1979). La Logique du Social. Paris: Hachette.
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (1986). Dictionnaire de sociologie. Paris:
- Bourricaud, Francois. (1969). Esquisse d'une théorie de l'autorité. Paris: Librairie Plon. Deuxieme edition.
- Bowles, S., and H. Gintis. (1976). Schooling in capitalist America. New York: Basic Books.
- Boyd, Monica. (1986). "Immigrant Women in Canada", in Rita Simon & Caroline Brettell (eds.), International Migration. Towota, New Jersey: Rowman & Allenheld Publishers.
- Brach, A. and Minhas, R. (1985). "Structural racism or cultural differences: Schooling of Asian Girls" in Weiner, G. (ed.), Just a Bunch of Girls?. Miltonkeynes: Open University Press. 14-25.
- Breitkrentz, Larry. (1984). "Private Schools - a Social Asset", Canadian School Executive, Vol. 3, No. 7, 8-10.
- Breton, Raymond. (1983). "La communauté ethnique, communauté politique", Sociologie et Société, Vol.XV, No. 2. 23-37.
- Breton, Raymond (1971). "Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants", in Bernard Blishen, Jones Frank, Kasper Naegel and John Porter (eds.). Canadian Society. Toronto: Macmillan of Canada. 51-68

- Brubaker, Rogers. (1984). The Limits of Rationality: An Essay on the social and Moral Thought of Max Weber. London: George Allen & Unwin.
- Brunet, Michel (1984). "Canada: Histoire et Politique" in Encyclopaedia Universalis (Paris). 110-120.
- Brown, Byron W. and Saka, Daniel H. (1985). "The Revealed Influences of Class Race and Ethnicity on Local Public School Expenditures", Sociology of Education, Vol. 58, July, 181-190.
- Buchignani, Norman and Engel, Joan. (1983). Cultures in Canada: Strength in Diversity. Edmonton: Weigl Educational Publishers Ltd.
- Buchignani, T. (1982). "Practical Strategies to Foster Inter-racial Harmony through the Education System", in V. D'Oyley (Ed.), Perspectives on Race, Education and Social Development Emphasis on Canada. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Butterworth, E. and Kinnibrugh, D. (1970). Scope Handbook I: The Social Background of Immigrant Children from India, Pakistan and Cyprus. Toronto: Books for Schools Ltd.
- Canadian Education Association. (1984). Multiculturalism, Racism and School Systems. Toronto: CEA.
- Carré, Olivier. (1986). "A propos de Weber et L'Islam". Archives de Sciences Sociales des Religions. Vol.61, No.1, 139-152.
- Chandrasekhars, S. (Ed.). (1986). From India to Canada. Lajolla, California: A Population Review Book.
- Charmaz, Kathy. (1983). "The grounded theory: An explication and interpretation", in R. Emerson (ed.), Contemporary Field Research: A Collection. Boston: Little, Brown, & Co.
- Charnay, Jean Paul. (1977). Sociologie religieuse de l'Islam: Préliminaires. Paris: Sindbad.
- Chessler, M.A. and Cove, W.J. (1982). Sociology of Education. New York: MacMillan.
- Chiswick, B.R. (1977). "Sons of Immigrants: Are They at a Learning Disadvantage?", American Economic Review, Proceedings, 67, 376-380.
- Choudhury, Masudul Alam. (1979). "An Occupational Distribution of Muslims in the Employed Labour Force in Canada: Estimates for 1978". Journal Institute of Muslim Minority Affairs, Vol.I, No.2, 63-74.
- Cohen, Bernard. (1980): Developing sociological Knowledge: Theory and Method. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Clement, Wallace. (1977). Continental Corporate Elite. Toronto: McClelland and Stewart Ltd.
- Clement, Wallace. (1975). The Canadian Corporate Elite. Toronto: McClelland and Stewart Ltd.
- Collins, Randall. (1986). Weberian Sociological Theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, R. ed. (1985). Three Sociological Traditions. New York: Oxford University Press.
- Collins, R. (1981). Sociology Since Midcentury: Essays in Theory Accumulation. New York: Academic.
- Collins, R. (1980). "Weber's Last Theory of Capitalism: A Systematization". American Sociological Review 45. 925-942.
- Collins, R. (1979). The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press.
- Collins, R. (1976). Review of "Schooling in Capitalist America" by Samuel Bowles and Herbert Gintis. Harvard Educational Review, Vol.46, No. 2. 246-251.
- Collins, R. (1975). Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science. New York: Academic Press.
- Collins, R. (1971). "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification". American Sociological Review, Vol. 36. 1002-1019.
- Collins, R. (1968). "A Comparative Approach to Political Sociology". in Reinhard Bendix (ed.), State and Society. Boston: Little, Brown, & Co. 42-67.
- Constantinides, Stephanos. (1986). "De l'autonomie relative de l'ethnicité en tant que construit idéologique", Canadian Ethnic Studies, Vol. 18, No. 2, 102-114.
- Cooper, Harris M. (1984). "The Integrative Research Review: A Systematic Approach", Applied Social Research Methods Series, Vol. 2. Beverly Hills: Gage Publications.
- Corner, Trevor. (1984). Education in Multicultural Societies. London: Croom Helm.
- Cummins, Jim. (1981). Bilingualism and Minority Language Children. Toronto: OISE Press.
- Cummins, Jim. (1983). Heritage Language Education. Toronto: MEO.

- Cuneo, Carl. (1982). "Class contradiction in Canada's international setting". Canadian Review of Sociology and Anthropology, 16, pp. 16-20.
- Cuneo, Carl. (1976). "Class exploitation in Canada". Canadian Review of Sociology and Anthropology, 15, pp. 284-300.
- Dassetto, Felice et Bastenier, Albert. (1985). L'Islam transplanté: vie et organisation des minorités musulmanes en Belgique. Bruxelles: Editions EPO.
- De Faveri, Ivan. (1986). "Multiculturalism and Education", in Kach, N., Mazurik, K., and De Faveri, I, Essay on Canadian Education. Calgary: Destling Entreprises Ltd.
- Dean, J.P.; Eichhorn, R.L., and Dean, L.R. (1967). "Observation and Interviewing", in J.T. Doby (ed.), An Introduction to Social Research. 2nd edition, New York: Appelton-Century-Grofts, pp. 277-304.
- Demaine, Jack. (1981). The Contemporary Theories in the Sociology of Education. London: MacMillan.
- Denis, Ann. (1978). "The Relationship Between Ethnicity and Educational Aspirations of Post Secondary Students in Toronto and Montreal", in Martin Kovacs (Ed.), Ethnic Canadians: Culture and Education. Regina: Canadian Plains Research Center.
- Deutschman, Linda B. (1978). "Decline of the WASP? Dominant Group Identity in the Ethnic Plural Society", in M. Kovacs (Ed.), Ethnic Canadians: Culture and Education. Regina: Canadian Plains Research Center. p. 411-416.
- De Vries, John et Vallée, Frank. (1980). Usage de la langue au Canada. Statistiques Canada. Ministre des Approvisionnements et Services. University of Carleton.
- Dimaggio, Paul and Johr, John. (1985). "Cultural Capital Educational Attainment and Janital Selection", AJS, Vol. 90, No. 6, (May).
- Djeghloul, Abdelkader. (1984). Trois Etudes Sur Ibn Khaldoun. Alger: Entreprise Nationale du Livre.
- Dorotich, Dan and Werner, Stephan. (1984). "Multicultural Education and Society in Canada and Yugoslavia", in Trevor Gormer (Ed.), Education in Multicultural Societies. London: Croom Helm.
- D'Oyley, V. (1977, 1978). "Schooling and Ethnic Rights", Interchange, 8:1,2 101-107.
- D'Oyley, V. (1976, 1977). "Another Note on Education of Urban West Indian Black Canadians", Interchange, 7:2, 23-26.

- D'Oyley, V. (1976). Black Students in Urban Canada. Toronto: Ministry of Culture and Recreation.
- El Ibrashi, Mohammed. (1967). Education in Islam. Translated from arabic by Dr. Shawki Sukkari. Cairo: The Supreme Council of Islamic Affairs.
- Emerson, Robert M. (ed.). (1983). Contemporary Field Research: A Collection. Boston: Little, Brown, & Co.
- Ensing, Gerry. (1984). "Diversity in Education: Colours for the Mosaic", in CSE, Vol. 3, No. 7, (Jan.), 5-7.
- Estable, Alma. (1985). Les immigrantes au Canada: Faits actuels. Document de Référence rédigé à l'intention du Conseil Consultatif Canadien de la Situation de la Femme.
- Everhart, Robert. (1985). "On Feeling Good About Oneself: Practical Ideology in School of Ethics", Sociology of Education, Vol. 58, (Oct.), 251-260.
- Fahlman, Lila. (1985). "Toward Understanding the Lived-World of Lebanese Muslim Students and their Teachers in Canada". Journal Institute of Muslim Minority Affairs, Vol. 6, No.1 (January), pp.181-195.
- Fathi, Asghar. (1976). "The Arab Moslem Community in the Prairie City", Canadian Ethnic Studies, Vol. 5, 409-426.
- Fathi, Asghar. (1973). "Mass Media and Muslim Immigrant Community", Anthropologica, N.S. 15, 201-230.
- Foot, David. (1982). "Canada's Population Outlook", Canadian Institute for Economic Policy. Toronto: James Lorimer & Co. Publishers.
- Freund, Julien. (1984). Philosophie et sociologie. Louvain-La-Neuve: CABAY.
- Freund, Julien. (1983). Sociologie du conflit. Paris: Presses Universitaires de France.
- Freund, Julien. (1967). Qu'est-ce que la politique? Paris: Editions du Seuil.
- Friesen, W. John. (1985). When Cultures Clash. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises Ltd.
- Fris, Joe. (1983). "Competition in Schools", Canadian School Executive, Vol. 3 No. 6, (Dec. 1983), 36.
- Fullan, M. (1982). The Meaning of Educational Change. Toronto: OISE Press.

- Gaborieau, Marc. (1986). "Hierarchie sociale et mouvements de reformes chez les Musulmans du sous-continent Indien." , Social Compass, Vol. XXXIII/2-3, pp. 237-256.
- Glaser, B. (1978). Theoretical Sensitivity. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glazer, Nathan, and Moyniha, Daniel (eds.) (1975). Ethnicity: Theory and Experience. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Gupta, Tania. (1986). "Looking Under the Mosaic: South Asian Women", Polyphony, Vol. 8, No. 1-2, 67-69.
- Haddad, Yvonne, (1979). "The Muslim Experience in the United States", The Link, Vol. 12, No. 4, (Sept., Oct.), 1-12.
- Hamdani, David-Hassan. (1978). "Muslims in Canada: Century of Settlement 1877 - 1976", The Counseil of Muslim Communities in Canada, (May).
- Henry, F. and Ginsberg, E. (1985). Who gets the Work? : A test of racial discrimination in employment. Toronto: The Urban Alliance on Race Relations: Social Planning Council of Metropolitan Toronto.
- Hodges Persell, C. (1977). Education and Inequality. New York: The Free Press.
- Huberman, A.M. and Miles M.B. (1983). "Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Some Techniques of Data Reduction and Display", Quality and Quantity, Vol. 17, p. 281-339.
- Husain, Sajjad and Ashraf, Ali. (1979). Crisis in Muslim Education. Jeddah: King Abdulaziz University.
- Husen, T. (1981). The School in Question. Oxford: Oxford University Press.
- Johnston, Hugh, (1984). The East Indians in Canada. Ottawa: Canadian Historical Association.
- Kach, Nick and Mazurek, Kas. (1986). "Culture and Power: Educational Ideologies in Multicultural Canada", in N. Kach; K. Mazurek; R. Patterson and I. De Faveri (Eds.), Essays on Canadian Education, Calgary, Alberta: Detselig Entreprises Ltd.
- Kalbach, W.E.; Lanphier, M.; Rhyne, D. and Richmond, A.H. (1983). "Ethnogenerational Factors in Socio-economic Achievement in Toronto: The Second Generation During the 1970s", Paper presented at the 6th biennial conference of the Canadian Ethnic Studies Association, Thunder Bay, Ontario.

- Katz, Jacques. (1983). "A Theory of Qualitative Methodology: The Social System of Analytical Fieldwork, in R. Emerson (ed.). Contemporary Fieldwork. Boston: Little, Brown, & Co. 127-148.
- Khurshid, Ahmad. (1974). Principles of Islamic Education. Lahore, Pakistan: Islamic Publication Ltd.
- Kitwood, Tom and Borril, Carol. (1980). "The Significance of Schooling for an Ethnic Minority", Oxford Review of Education, Vol. 6, No. 3.
- Kojder, Apolonja. (1984). "Polish Schools in Toronto", Polyphony, Vol. 6, No. 2, (Fall-Winter, 1984), 41-46.
- Kovacs, Martin (Ed.). (1978). Ethnic Canadians: Culture and Education. Regina: Canadian Plains Research Center, University of Regina.
- Kramster, Joseph and Davis, Morris. (1978). Minority Canadian Ethnic Groups. Toronto: Methuen Publications.
- Krieger-Krynicky, Annie. (1985). Les Musulmans en France: Religion et culture. Paris: Maisonneuve et Larose
- Laferrière, Michel. (1984). "L'Éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec", Canadian Society for the Study of Education. English Yearbook.
- Laferrière, Michel. (1983). "Le Multiculturalisme Canadien: Ideologies et Pratiques", dans Monique Lecomte et Claudine Thomas (Ed.), Le Facteur Ethnique aux États-Unis et au Canada. Lille: Université de Lille, Tome 3.
- Laferrière, Michel; Lefebvre, M.L.; Van Dromme, L. et Ruimy H. (1982). "L'École et l'intégration des communautés ethno-culturelles au Québec: Une étude des perceptions des leaders ethniques", Revue Lecture Jeunesse, (janvier).
- Laroui, Abdellah. (1987). Islam et modernité. Paris: La Découverte.
- Latouche, Daniel. (1987). "L'École multiculturelle et la réalité politique québécoise", dans Le Québec Français et l'École à Clientèle Pluriethnique. No. 29 dans la collection Documentation du Conseil de la langue française. Québec: Service des Communications.
- Le Roy, Etienne. (1985). "Les politiques de l'eau en Afrique Noire deux ou trois choses que je sais d'elles". in Gerard Conac, Claudette Savonnet-Guyot et Françoise Conac, Les Politiques de l'eau en Afrique. Paris: ECONOMICA.
- Levine, Pierre and Ponsard, Jean-Pierre. (1979). "Négociation et Relations de Pouvoir", Revue Française Sociale, Vol. 20, pp. 381-408.

- Levy, David. (1984). "Pluralism and Canadian State", in C. Clarke, D. Levy and C. Peach, Geography and Ethnic Pluralism, London: George Allen and Unwin Publishers Ltd.
- Levy, Reuben. (1957). The social structure of Islam. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, Bernard. (1982). Race et couleur en pays d'Islam, (Traduction d'Andre Iteanu et Françoise Briand, revue par l'auteur). Paris: Payot.
- Li, Peter. (1986). "Race and Ethnic Relations", in Lorne Tepperman and Jack Richardson, The Social World. Toronto: McGraw-Hill Ryerson Ltd., pp. 335-360.
- Li, Peter. (1980). "Income Achievement and Adaptive Capacity: An Empirical Comparison of Chinese and Japanese in Canada", in K.V. Ujimoto and G. Hirabayashi, Visible Minorities and Multiculturalism: Asians in Canada. Toronto: Butterworths and Company Ltd.
- Li, Peter. (1979). "A historical approach to ethnic stratification the case of Chinese in Canada, 1858-1930". Canadian Review of Sociology and Anthropology, Vol. 16, pp. 320-332.
- Livingstone, D.W. (1985). Social Crisis and Schooling. Toronto: Garamond Press.
- Loewith, Karl. *19325 (1970). "Weber's Interpretation of the Bourgeois Capitalist World in Terms of Guiding Principles of " Rationalization". in Dennis Wrong (ed.), Max Weber. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice.
- Lofland, John. (1978). Doing Social Life: The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings. New York: Wiley.
- Lofland, John. (1971). Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Analysis. Belmont, California: Wadsworth Pub. Co.
- Lorimer, Rowland. (1985). "Textbooks and Multiculturalism: Beyond Bias", in Kogila A. Moodley, Race Relations & Multicultural Education, Vancouver: UBC Centre for the Study of Curriculum and Instruction, p. 91-108.
- Lupul, M. (1976). "The Portrayal of Canada's "Other" Peoples in Senior High School History and Social Studies Textbooks in Alberta 1905 to the Present", Alberta Journal of Educational Research, 22:1, (March, 1977), p. 1-33.
- Makdisi, Nadim. (1959). "The Moslems in America", The Christian Century, Vol. 76, No. 34, (Aug. 26), 969-971.

- Mallea, John. (1978). "Ethnicity and Canadian Education", in Martin Kovacs (Ed.), Ethnic Canadians: Culture and Education. Regina: Canadian Plains Research Center, University of Regina.
- Mallea, John and Young, Jonathan C. (1984). Cultural Diversity and Canadian Education. Ottawa: Carleton University Press.
- Mangalam, J.J. (1986). "The Komagata Maru Affair, 1917", in Chandrasekhar (Ed.), From India to Canada. Lajolla, California: A Population Review Book.
- Magnet, J. (1986). "A new deal in minority language education". in M. Manley-Casimir and T. Sussel, Courts in the Classroom. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises Ltd., pp. 105-114.
- Manyoni, Joseph. (1978). "Ethics and Non-Ethics: Facts and Fads in the Study of Intergroup Relations", in Martin Kovacs, Ethnic Canadians: Culture and Education. Regina: Canadian Plains Research Center, University of Regina.
- Marchak, Patricia. (1979). Ideological Perspectives on Canada. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- Masemann, V. (1978-1979). "Multicultural Programs in Toronto Schools", Interchange, Vol. 9.
- McDermott, M.Y. and Ahsan, M.M. (1980). The Muslim Guide. Leicester, U.K.: The Islamic Foundation.
- McDiarmid, G. and Pratt, D. (1971). Teaching Prejudice: A Content Analysis of Social Studies Textbooks Authorized for Use in Ontario. Toronto: OISE.
- McLeod, Keith. (1980). Intercultural Education and Community Development. Toronto: The Governing Council of the University of Toronto.
- McLeod, N. (1968). "Need Culture and Curriculum: Educating Immigrants and Ethnic Minorities", Board of Education for the City of Toronto, Report 59 (New Canadian Study).
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1984). Qualitative Data Analysis. Beverly Hills: Gage Publications.
- Miles, Robert. (1982). Racism and Migrant Labour. London: Routledge and Kegan Paul.
- Moodley, Kogila (Ed.). (1985). Race Relations and Multicultural Education. Vancouver: UBC Centre for the Study of Curriculum and Instruction.
- Moodley, Kogila. (1985). "Ethnic Education: Implications of Multiculturalism", in Kogila Moodley (Ed.), Race Relations and Multicultural Education. Vancouver: UBC Centre for the Study of Curriculum and Instruction.

- Moodley, Kogila. (1985). "Ethnic Education: Implications of Multiculturalism", in Kogila Moodley (Ed.), Race Relations and Multicultural Education. Vancouver: UBC Centre for the Study of Curriculum and Instruction.
- Murphy, R. (1988). Social Closure. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy, R. (1986). "Weber's Closure Theory", British Journal of Sociology, Vol. 37, No. 1, (March), 21-41.
- Murphy, R. (1985). "Exploitation or Exclusion", Sociology, Vol.19, No.2, 225-243.
- Murphy, R. (1984). "The Structure of Closure: A Critique and Development of Theories of Weber, Collins, and Parkin", British Journal of Sociology, Vol.35, No.4, (Dec.), 547- 567.
- Murphy, R. and Denis, A. (1979). Sociological Theories of Education. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- Nerneth, Mary. (1985). "Private School Accolade", Alberta Report, (Dec. 30), Vol. 13, No. 2, 29-30.
- Naidoo, Josephine. (1986). "Women of South Asian and Anglo-Saxon Origins in the Canadian Context: Self Perceptions, Socialization, Achievement Aspirations", in C.S. Adam (ed.), Sex Roles. Montreal: Eden Press, PP. 50-69.
- Niosi, Jorge. (1980). La Bourgeoisie Canadienne. Montréal: Les Editions du Boreal Express.
- Ouellet, F. (1986). "Un virage interculturel en education", Canadian Ethnic Studies, Vol. XVIII, No.2, pp. 160-176.
- Olson, Mancur [1965](1978). Logique de l'action collective. Preface de R. Boudon, Traduit de l'anglais par M. Levi. Paris: Presses Universitaires de France.
- Orenstein, Allan; Levine, D. and Wilkerson, D. (1975). Reforming Metropolitan Schools. Pacific Palisades, California: Goodyear Publishing Co.
- Palmer, H. (Ed.). (1975). Immigration and the Rise of Multiculturalism. Toronto: Copp Clark.
- Parkin, Frank. (1982). Max Weber. London: Tavistock.
- Parkin, F. (1980a). "The Academicizing of Marxism", Dissent, Spring.
- Parkin, F. (1980b). "Reply to Giddens", Theory and Society 9. 891-894.

- Parkin, F. (1979). Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique. London: Tavistock.
- Parkin, F. (1974a). "Strategies of Social Closure in the Maintenance of Inequality", Unpublished paper presented to the Eighth World Congress of Sociology: Toronto.
- Parkin, F. (1974b). "Strategies of Social Closure in Class Formation", in Frank Parkin (ed.), The Social Analysis of Class Structure. London: Tavistock.
- Parkin, F. (1971). 1972. Class Inequality and Political Order. Frogmore: Paladin.
- Paulston, R. G. and Lejeune, D. (1980). "A new methodology for studying education in social movements", in Rolland Paulston, Other dreams, other schools: Folk colleges in social and ethnic movement. Pittsburgh: University Center for International Studies, University of Pittsburgh. pp. 26-48.
- Peebles, D. (Ed.). (1985). "School Effectiveness Research", Interface. Research and Evaluation Services, Board of Education for the City of North York.
- Peel Board of Education. (1971). Report on Immigrant Students in Peel Schools. Peel County Ontario: Peel Board of Education.
- Pilch, Judah (Ed.). (1969) A History of Jewish Education in America. New York: National Curriculum Research Institute of the American Association for Jewish Education.
- Pitman, W. (1981). "Unrealistic Hopes and Missed Opportunities - The 60s in Canadian Education", in J.D. Wilson (Ed.), Canadian Education in the 1980s. Calgary: Detselig Enterprises.
- Porter, John. (1984). "Dilemmas and Contradictions of Multi-Ethnic Society", in John Mallea and Jonathan Young (Eds.), Cultural Diversity and Canadian Education, Ottawa: Carleton University Press. 69-83.
- Porter, John. (1979). The Measure of Canadian Society: Education, Equality and Opportunity. Beverly Hills: Gage Publishing.
- Porter, John. (1965). The Vertical Mosaic. Toronto: University of Toronto Press.
- Prades, J.A. (1969). La sociologie de la religion chez Max Weber. Deuxieme édition corrigée. Louvain: Edition Nauwelaerts.
- Qureshi, M.H.K. (1984). "The South Asian Community", Polyphony, Vol.6, No. 1, (Spring-Summer), 192-194.

- Qureshi, Regula and Qureshi, Saleem. (1983). "Pakistani Canadians: The Making of a Muslim Community", in B. Abu-Laban, E.H. Waugh and B.R. Qureshi, The Muslim Community in North America. Edmonton: The University of Alberta Press.
- Ramcharan, S. (1975). "Special Problems of Immigrant Children in the Toronto School System", in A. Wolfgang (Ed.), Education of Immigrant Students: Issues and Answers. Symposium Series 15, Toronto: OISE.
- Ramirez, Bruno. (1987). "L'immigration, l'ethnicité et l'avenir interculturel du Québec", dans Le Québec Français et l'École à Clientèle Pluriethnique, No. 29 dans la collection Documentation du Conseil de la langue française. Québec: Service des Communications.
- Rao, G.L.; Richmond, A.H. and Zubrzycki, J. (1984). Immigrants in Canada and Australia. Vol. 1, Demographic Aspects and Education. Toronto: York Institute for Behavioural Research.
- Rashid, A. (1985). Profile de la population musulmane canadienne. Ottawa: Statistique Canada.
- Reitz, Jeffery. (1980). The Survival of Ethnic Groups. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- Report of Think-Tank Subcommittee on Future Projects of Ottawa Muslim Association. Jan. 1987.
- Rhyne, D. (1982). Generational Differences Between the Canadian Born and Immigrants in Metro Toronto: A Descriptive Analysis. Toronto: Institute for Social Research, York University.
- Richmond, A.H. and Kalbach, W.E. (1980). Factors in the Adjustment of Immigrants and Their Descendants. Ottawa: Supply and Services Canada.
- Richmond, A.H. and Rhyne, D. (1982). Ethnocultural Social Indicators for Canada: A Background Paper. Ottawa: Secretary of State, Social Trends Analysis Directorate.
- Richmond, A.H. and Verma, R.P. (1978). "Income Inequality in Canada: Ethnic and Generational Aspects", Canadian Studies in Population, Vol. 5, p. 25-36.
- Robinson, Philip, E.D. (1981). Perspectives on the Sociology of Education. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rocher, Guy. (1984). "The Ambiguities of a Bilingual and Multicultural Canada", in J. Mallea and J. Young (Eds.), Cultural Diversity and Canadian Education. Ottawa: Carleton University Press. 41-47.

- Rossaert, Lucien. (1984). "Intercultural Education - Respect and Acceptance of Diversity", Canadian School Executive, (Feb.), Vol. 3, No. 8, 17-18.
- Runnymede Trust. (1985). Education For All? A summary of the Swann Report on the Education of Ethnic Minority Children. Runnymede Research Report. London: Runnymede Trust.
- Schermerhorn, R.A. (1970). Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research. New York: Random House.
- Sluchter, Wolfgang (1981a). "The paradox of rationalization" in Guenther Roth and Wolfgang Sluchter (eds.), Max Weber's vision of history. Berkeley: University of California Press.
- Sluchter, Wolfgang. (1981b). The rise of Western rationalization: Max Weber's developmental history. Berkeley: University of California Press.
- Shapson, S. and D'Oyley V., (Eds.). (1984). Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Sharma, Krishan Dev. (1978). Education of a National Minority: A Case of Indian Muslims. New Delhi: Kalamkar Prakashan Ltd.
- Sharp, R. (1980). Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling: Towards a Marxist Analysis of Education. London: Routledge and Kegan Paul.
- Shecter, S. (1977). "Capitalism, Class and Educational Reform in Canada", in L. Panitch (Ed.), The Canadian State: Political Power. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, Jane (1984). "The experience of Muslim women: Consideration of power and authority", in Haddad, Yvonne; Hains, Byron, and Findly, Ellison., The Islamic Impact. New York: Syracuse University Press.
- Tenbruck, Friedrich H. (1980). "The problem of Thematic Unity in the Works of Max Weber.", British Journal of Sociology, vol.31, pp. 16-51.
- Thompson, M. Merritt. (1962). The history of education. New York: Barnes and Noble, Inc.
- Troyna, Barry, and Carrington, Bruce. (1987). "Anti-sexist/anti-racist education- a false dilemma: A reply to Walking and Brannigan". in Journal of Moral Education, Vol.16, No.2 (Jan.), pp. 60-65.
- Turner, Bryan. (1981). For Weber: Essays on the sociology of fate. London: Routledge and Kegan Paul.

- Ujimoto, K. Victor and Hirabayashi, Gordon. (1980). Visible Minorities and Multiculturalism: Asians in Canada. Toronto: Butterworths and Company Ltd.
- Vallee, Frank. (1975). "Multi-ethnic societies: the issues of identity and equality", in D. Forcese and S. Richer (eds.), Issue in canadian society: an introduction to sociology. Scarborough, Ontario: Prentice-Hall of Canada Ltd., 162-202.
- Wagley, Charles and Harris, Marvin. (1959). Minorities in the New World. New York: Columbia University Press.
- Walking, H. Philip and Brannigan, Chris. (1986). "Anti-sexist/anti-racist education: a possible delimma". in Journal of Moral Education, Vol.15, No.1, (Jan.), pp. 16-25.
- Weber, Max. (1978). Economy and Society, Vol. 2. Edited by G. Roth and C. Wittich, Berkely: University of California Press.
- Weber, Max. (1972). Ethique Protestante et esprit du capitalisme. Paris: Librairie Plon.
- Weber, Max. (1971). Economie et Société. Tome 1. Paris: Librairie Plon.
- Weiss, Johannes. (1985). "On the Marxist reception and critique of Max Weber in Eastern Europe", in Robert Antonio and Ronald Glassman (eds.), A Weber-Marx dialogue, Lawrence, Kansas: University Press of Kansas.
- Wiley, Norbert (ed.). (1987). The Marx-Weber Debate, Key Issues in Sociological Theory, 2, London: Sage Publications.
- Winter, Nathan, H. (1966). Jewish Education in a Pluralist Society. New York: New York University Press.
- Wyatt, J. (1984). "Implications of Multiculturalism for Curriculum in 1984", in S. Shapson and V. D'Oyley (Eds.), Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Yihazkaya, E. (1984). "Research report for Multicultural History Society on the Toronto Turkish Community". Polyphony, Vol.6, No.1, pp. 181-184.

OUVRAGES ARABES:

- Al-Khatib, Omar. (1978). Nadharat Islamiyya fi Moushkilat Attmyiz al-Onsuri (Perspectives islamique sur le probleme de la discrimination raciale). Beirute: Moassasat a-rrissalat.
- Laroui, Abdellah. (1978). Azmat al-Mutaqqaffin al-Arabe (La crise des intellectuels arabes: traditionalisme ou historie-isme?). Beirute: Al-Moassasat al-Arabiyya Liddirasat wa nash'r.

Shamat, Mohammed. (1980). Al-Islam fi al-Fikri al-Europi
(l'islam dans la pensee europeenne). Caire : Maktabat Wahbat.

MAGAZINES:

The Canadian Muslim, Vol. 7, No. 1, (Winter, 1983), Ottawa:
Ottawa Muslim Association.

- Vol. 7, No. 3, (Summer-Fall 1983).
- Vol. 7, No. 6, (Summer 1984).
- Vol. 7, No. 7, (Fall-Winter 1984).
- Vol. 10, No. 2, (Spring 1986).
- Vol. 10, No. 2, (Summer 1986).
- Vol. 10, No. 4, (March 1987).
- Vol. 11, No. 1, (October 1987).
- Vol. 11, No. 2, (January 1988).
- Vol. 12, No. 1, (July 1988).

Horizons, Vol. 15, No. 10, (October 1986), Plainfield, Indiana:
----- Islamic Society of North America.

- Vol. 15, No. 11, (November 1986).
- Vol. 16, No. 1-2, (February 1987).
- Vol. 16, No. 4, (April 1987).
- Vol. 16, No. 5-6, (May-June 1987).
- Vol. 16, No. 8, (August 1987).
- Vol. 16, No. 9, (September 1987).
- Vol. 16, No. 12, (December 1987).

Western Report, Vol.3, No.24, June 6, 1988.

QUOTIDIENS:

Le Devoir, jeudi 27 octobre 1988, p. 9.

The Ottawa Citizen, Saturday, July 23, 1988, B1 & B4.

The Ottawa Citizen, Saturday, July 23, 1988, B4.

The Ottawa Citizen, Thursday, July 28, 1988, C3.

The Globe and Mail, Jan. 27, 1973.

The Globe and Mail, June 22, 1985.
