Document généré le 9 juil. 2025 09:26

Diversité urbaine

Diversité Urbaine

Perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec

Amina Triki-Yamani et Marie Mc Andrew

Volume 9, numéro 1, hiver 2009

Reconnaissance de la diversité religieuse : débats actuels dans différentes sociétés

URI : https://id.erudit.org/iderudit/037760ar
DOI : https://doi.org/10.7202/037760ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Triki-Yamani, A. & Mc Andrew, M. (2009). Perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec. *Diversité urbaine*, *9*(1), 73–94. https://doi.org/10.7202/037760ar

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats de l'analyse thématique de vingt entretiens semi-directifs menés auprès de jeunes cégépiens québécois musulmans sur leurs perceptions quant au traitement curriculaire de l'islam et du monde musulman pendant leurs années du secondaire. Cette analyse nous permet de mieux comprendre la manière dont les sujets perçoivent les curricula formel et réel liés à ces questions. Par ailleurs, à travers l'étude de leur rapport aux savoirs sur la religion musulmane, nous explorons la manière dont les jeunes musulmans gèrent les conflits engendrés par le traitement stéréotypé de l'islam et des musulmans à l'école québécoise. Enfin, nous tentons de déterminer comment le rapport aux savoirs des participants influe sur leur construction identitaire et sur leur sentiment d'appartenance au Québec et au Canada.

Tous droits réservés © Groupe de recherche diversité urbaine et CEETUM, 2009

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec

Amina Triki-Yamani
Marie Mc Andrew

Résumé /Abstract

Cet article présente les résultats de l'analyse thématique de vingt entretiens semi-directifs menés auprès de jeunes cégépiens québécois musulmans sur leurs perceptions quant au traitement curriculaire de l'islam et du monde musulman pendant leurs années du secondaire. Cette analyse nous permet de mieux comprendre la manière dont les sujets perçoivent les curricula formel et réel liés à ces questions. Par ailleurs, à travers l'étude de leur rapport aux savoirs sur la religion musulmane, nous explorons la manière dont les jeunes musulmans gèrent les conflits engendrés par le traitement stéréotypé de l'islam et des musulmans à l'école québécoise. Enfin, nous tentons de déterminer comment le rapport aux savoirs des participants influe sur leur construction identitaire et sur leur sentiment d'appartenance au Québec et au Canada.

This article presents the results of twenty semi-structured interviews of Muslim junior college students in Quebec regarding the perceptions they have of how Islam and the Muslim world are presented in the secondary school curriculum. The analysis allows us to better understand how teachers' transmission of their images and knowledge of Islam sometimes creates conflicts between Muslim youth and educational institutions, as well as with the social majority. We also look at how Muslim youth accommodate the conflicts engendered by stereotypical treatments of Islam in Québec schools while constructing their identity and their allegiance to Québec and to Canada.

Mots-clés : Stéréotype, école, identité, musulmans, religion.

Keywords: Stereotype, school, identity, Muslims, religion.

Introduction

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

Plusieurs études sur l'ethnocentrisme ou des analyses de manuels scolaires, dont celles de Mc Andrew (1986), Blondin (1990) et du *Near East Cultural and Educational Foundation* (NECEF) (1988) au Canada et de Nasr (2001) en France, ont montré que le traitement de l'islam et de la civilisation arabo-musulmane faisait l'objet d'erreurs, voire d'omissions factuelles et de représentations stéréotypées souvent négatives. C'est justement ce que nous explorons en partie dans cette enquête en interrogeant les perceptions qu'ont les jeunes musulmans des curricula formel et réel relatifs à ces questions. La seule étude au Canada comprenant une enquête menée auprès d'élèves d'origine arabe remonte à 1988 (NECEF) et depuis lors, aucune autre, à notre connaissance, ne tient compte de leurs opinions et de la manière dont ils intègrent les situations scolaires d'apprentissage liées à leur religion ou au monde musulman. Oueslati, Mc Andrew et Helly rapportent, dans leur étude exploratoire sur *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois*, un résultat intéressant de l'analyse des entrevues réalisées par le NECEF auprès des élèves canadiens d'origine arabe : « l'image très négative des Arabes dans les manuels scolaires affecte négativement l'image que les élèves ont d'eux-mêmes » (2004 : 20). Dans notre propre enquête, nous explorerons les effets du traitement curriculaire de l'islam sur le jeune musulman en pleine construction identitaire en tenant compte de son rapport à la fois à l'institution scolaire québécoise et à l'institution familiale. Pour le jeune musulman, ces deux institutions sont source de savoirs de nature différente – scolaires et privés. Nos questionnements au sujet du rapport aux savoirs de l'élève québécois musulman prennent en compte l'importance de la notion du curriculum (Demeuse et Strauven 2006; Legendre 2005 [1988]; Danvers 1992; De Landsheere 1992) tel que perçu par l'enseigné. En effet, dans un premier temps, nous tenterons de comprendre comment ce dernier s'approprie une partie du curriculum formel liée aux savoirs scolaires « intermédiaires » (Chevallard 1991 [1985])

contenus dans les manuels de l'élève, tout en ayant à l'esprit que le curriculum formel, officiel couvre plusieurs autres volets tels que :

> *« […] les finalités et les grandes orientations du système éducatif, les modalités de structuration des programmes d'études, une conception de l'apprentissage, des mesures relatives à l'actualisation des rôles du personnel scolaire, une conception de l'évaluation, les programmes d'études…* » (Jonnaert et Ettayebi 2007 : 26).

Dans un second temps, il s'agit d'explorer le rapport de l'apprenant au curriculum réel et plus particulièrement au « curriculum réalisé » (Paun 2006) par le biais de la relation enseignant/enseigné lors des situations réelles d'apprentissage vécues par les sujets. Il s'agit moins de prendre en compte, dans le discours des cégépiens musulmans, le « savoir enseigné » (Chevallard 1991 [1985]) par le professeur résultant de la « transposition didactique interne » (Paun 2006) du curriculum formel que de considérer le savoir scolaire tel que réceptionné et effectivement assimilé par l'élève. Le rapport des enseignés au curriculum renvoie ainsi à leur « rapport au savoir » dont la notion, telle que définie par Beillerot, est celle qui se rapproche le plus de celle que nous tenterons de comprendre à travers le témoignage des sujets de notre enquête : « le rapport au savoir est un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (2000 : 51). De plus, nous supposons que le rapport aux savoirs de ces jeunes musulmans est indissociable de leur histoire (migratoire) familiale. Mosconi (1996) détermine trois niveaux de relations familiales intervenant dans la constitution du rapport au savoir : un niveau interpersonnel (relations avec les parents), un niveau groupal (relations avec les membres du groupe familial) et un niveau socioculturel (rapport à l'environnement social, économique et culturel du groupe familial). Ainsi, « le rapport au savoir d'un sujet se constitue d'abord dans une dynamique et dans une histoire psycho-familiales et évolue ensuite dans une histoire psycho-sociale dont l'école est la première étape » (Mosconi 2003 : 31). Notre étude[1] consiste donc à analyser les perceptions du traitement curriculaire de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes au secondaire par des cégépiens québécois de confession musulmane. La problématique des perceptions de ces jeunes musulmans(es) se situe plus particulièrement à deux niveaux :

- Les savoirs et les connaissances sur l'islam tels que transmis par les enseignants aux élèves induisent-ils un rapport conflictuel (Hatchuel 2005; Beillerot 1996, 1979) à l'institution scolaire et donc une relation conflictuelle à la majorité sociale?

• Quel impact le traitement positif ou négatif de l'islam a-t-il sur le rapport aux savoirs, la construction de l'identité et le sentiment d'appartenance au Québec et au Canada de ces jeunes musulmans?

Afin d'analyser les perceptions des élèves musulmans(es) du cégep durant leur scolarité au secondaire, nous nous sommes fixées les objectifs suivants :

• comparer l'analyse de trois textes ayant servi de déclencheurs à l'entrevue élaborée par les sujets avec celle réalisée, au préalable, par l'équipe de chercheurs dans le cadre de leur étude exploratoire citée plus haut;
• comprendre leurs perceptions des curricula formel et réel au regard de la construction de leur identité et de leur sentiment d'appartenance au Québec et au Canada;
• analyser le rapport entre les savoirs privés des sujets musulmans sur l'islam et les savoirs scolaires institutionnels sur les questions liées à l'islam et au monde musulman.

L'enquête empirique s'est déroulée en deux étapes. Nous avons tout d'abord utilisé des extraits de manuels scolaires du secondaire comme déclencheur. Il s'agit de trois textes dont le premier, tiré de *Géographie générale* (MEQ 1998), porte sur les fondements de l'islam et, les deux autres, extraits d'*Enjeux et découvertes* (MEQ 1995), décrivent la civilisation musulmane et ses relations avec les autres civilisations. Nous avons ensuite abordé cinq sections lors de l'entretien semi-directif avec les participants : la scolarité du sujet et le traitement de l'islam et du monde musulman à l'école, l'environnement social du sujet, son environnement familial, son rapport à la religion ainsi que son identité et sa citoyenneté. Les entretiens semi-directifs se sont déroulés entre les mois de mars et avril 2007 avec vingt étudiants, âgés de 18 à 22 ans, de confession musulmane et fréquentant un même cégep de la région montréalaise, choisi pour son public estudiantin multiethnique dont des musulmans de différentes origines.

L'échantillonnage a été obtenu selon deux principes[2] : celui de « boule de neige » et celui de l'échantillonnage en cascade contrastée. Il était composé de douze filles et huit garçons. La majorité d'entre eux sont d'origine maghrébine, avec 40 % de Marocains, le reste des participants provenant d'origines diverses : turque, bengalie, guinéenne, libanaise et iranienne. Le programme collégial le plus fréquenté par les sujets est celui des sciences humaines (14), suivi de ceux des sciences de la nature (4), de l'informatique de gestion (1) et de l'analyse biomédicale et technique (1). Seize étudiants se qualifient de croyants et pratiquants. Une jeune fille est croyante, mais ne

pratique ni la prière, ni le ramadan. Le pilier de l'islam le plus pratiqué est le ramadan (15 sur 16) et la prière est accomplie par onze d'entre eux (6 filles et 5 garçons). Notons que trois jeunes filles portent le hijab. Elles font partie des huit étudiants musulmans fréquentant régulièrement un lieu de culte (4 filles et 4 garçons). Trois étudiants se déclarent non croyants (2 garçons et 1 fille). Néanmoins, l'un des garçons pratique le ramadan « par respect pour la tradition familiale ». Les deux autres n'ont pas reçu d'éducation religieuse au sein de leur famille.

Après avoir quantifié certains paramètres essentiellement liés aux renseignements sociaux et religieux concernant les enquêtés, nous avons privilégié l'approche qualitative pour l'analyse du corpus. Deux thèmes majeurs récurrents dans le discours des étudiants font partie de notre grille d'analyse. Le premier porte sur le rapport aux savoirs des sujets qui détermine les perceptions des jeunes musulmans quant au traitement de l'islam, du monde musulman et des musulmans du Québec. Ces perceptions concernent deux types de curriculum, formel et réel. Le second est consacré à la construction identitaire des enquêtés et plus particulièrement à leur vie sociale ainsi qu'à leur identité et à leur citoyenneté.

Rapport aux savoirs des sujets

Alors que le premier sous-thème lié au rapport aux savoirs des participants se rapporte aux disciplines abordant le traitement des questions liées à l'islam dans les manuels en général, le second concerne les situations réelles d'apprentissage vécues par les élèves musulmans au secondaire. Recueillir le discours des participants au sujet de ce curriculum prescrit consiste à repérer les perceptions des jeunes musulmans sur des représentations, consensuelles ou non, de questions relatives à l'enseignement des religions en général, et plus particulièrement à celui de l'islam. Nous avons pu constater que l'histoire est la matière la plus citée, non pas pour son traitement complet des religions, mais parce que les sujets réagissent en nombre aux trois textes concernant l'histoire de l'islam et de la civilisation musulmane. Le secondaire 2 est le niveau du secondaire le plus cité par les étudiants comme étant celui qui traite, bien que de manière superficielle, l'islam et le monde musulman.

La majorité des sujets relèvent le même type d'erreurs factuelles et de biais ethnocentriques que ceux dénoncés et analysés par les chercheurs dans leur enquête (Oueslati *et al.* 2004). Dans le premier texte, deux commentaires reviennent régulièrement dans le discours des étudiants. Le premier concerne l'inexactitude de l'avènement et de la propagation de l'islam à travers le

monde, le second, la confusion quant à l'existence d'un Dieu propre aux musulmans. En ce qui concerne l'avènement et la propagation de l'islam, Caroline, qui doute de la compétence des concepteurs des programmes d'histoire, corrige :

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

Au sujet de Dieu, Sabrina rectifie :

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

Dans le second texte, même si certains interviewés ne relèvent pas l'allusion exclusive de la propagation de l'islam par la conquête militaire comme le font les chercheurs dans leur analyse, ils dénoncent néanmoins les vocables à forte connotation insinuant que seule la religion musulmane s'est répandue par la violence et les guerres. Ainsi, Nadia n'apprécie pas les termes « arrachèrent » et « anéantirent » qui ternissent l'image des musulmans :

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

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

> *« Ben, c'est sûr que l'islam, avec la venue de l'islam et tout ça, on a eu beaucoup de, comment dire, le monde a appris beaucoup de choses, comme historiquement parlant. Et je trouve que toutes les découvertes, les inventions que les Arabes, les Turcs, les Perses, les Chinois, euh, on dirait*

que les Occidentaux les reconnaissent pas vraiment […]. C'est comme le jeu d'échecs. Qui a inventé ça? Des fois, le monde savent pas. Les mathématiques, la chimie, la physique, la médecine… On va dire que c'est grec? Qui a été le premier médecin? Où se trouve la première université? C'était à Fès. Tu dis ça à quelqu'un, non, non, c'est les Grecs… C'est ça qui me dérange un peu. » (Entretien 10).

De la même manière que l'on omet d'expliquer en partie le progrès de la civilisation occidentale par les apports positifs de la civilisation musulmane, certains faits historiques comme les croisades et la « période ottomane » sont enseignés aux élèves avec une perspective exclusivement occidentale, à travers le prisme judéo-chrétien qui relègue les musulmans d'Orient au rang de barbares. Si l'on examine de plus près le témoignage de Nadia, la dichotomie entre le « nous » judéo-chrétien et le « eux » musulman est très présente :

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

Tout d'abord, l'étudiante évoque une recherche faite sur Richard Cœur de Lion . C'est le lien immédiat qu'elle fait avec l'étude des croisades en classe d'histoire. Ensuite, l'utilisation du « ils » par la jeune fille, qui renvoie en réalité aux concepteurs des manuels scolaires et au professeur, autrement dit aux représentants de l'institution scolaire « occidentale », et du « nous », faisant allusion aux élèves musulmans de la classe, renforce les clivages « chrétiens/musulmans », « défenseurs/attaquants » et « pacifiques/barbares ». L'étudiante, consciente des biais ethnocentriques concernant les musulmans d'Orient (« *mais, moi je crois que, en fait, ils ont essayé de cacher, comme on dit, de camoufler ça* »), semble vouloir dire que le professeur tente de réduire cette vision eurocentriste pour ne pas blesser les élèves musulmans de la classe.

Pour comprendre le rapport aux savoirs des sujets de notre enquête, il faut tenir compte de la hiérarchie des savoirs qui obéit, entre autres, aux théories de « l'identité sociale »[3] et de la « domination symbolique »[4] (Lorcerie 2003) selon lesquelles les rapports sociaux majoritaires/minoritaires désignent des positions statutaires assignées aux individus en fonction de leur catégorisation dans les classements sociaux. Le système de classification des savoirs dans la société obéit ainsi à celui de la catégorisation sociale, et celui

qui détient le statut sociopolitique le plus hiérarchisé[5] possède automatiquement le savoir qui fait autorité.

C'est dans le programme d'éthique et culture religieuse[6] au secondaire que les cégépiens musulmans ont le plus appris au sujet des religions en général et de l'islam en particulier. Alors qu'une partie des étudiants décrit un enseignement des religions plutôt vague et succinct à l'instar de celui du cours d'histoire, d'autres sujets parlent d'un cours méthodique, organisé et privilégiant le débat en classe. Pour quelques rares étudiants ayant abordé l'enseignement des religions en enseignement moral, il semblerait que le cours ait été bâti avec autant de méthode et de rigueur que celui d'éthique et culture religieuse et qu'il y ait eu à chaque séance un débat sur la religion. Les débats en cours portaient souvent sur la religion musulmane et les évènements médiatiques qui y sont liés. Ce sont les attentats du 11 septembre 2001 qui ont fait l'objet du plus grand nombre de débats. Cet événement, survenu alors que les jeunes musulmans interviewés étaient au secondaire, a littéralement bouleversé le curriculum réel dans les années qui suivirent. L'enseignement religieux couvrait aussi la religion chrétienne, mais rares sont les parallèles faits avec les autres religions.

L'analyse de discours au sujet du curriculum réel porte plus particulièrement sur les situations d'apprentissage en classe et le rapport apprenants/enseignants. Nous avons repéré cinq situations de conflit entre élèves musulmans et représentants de l'institution scolaire (enseignant, surveillante et directrice de l'établissement scolaire). Parmi elles, deux sont vraiment relatives au rapport aux savoirs des protagonistes. La première concerne Mercimek, d'origine turque, qui entre en conflit avec son professeur d'histoire parce qu'il trouve que l'Empire ottoman et le monde musulman ne sont pas suffisamment abordés en cours. La seconde confronte Alia à son professeur d'enseignement moral. La jeune fille déplore que les reportages sur l'islam diffusés en classe n'aient relaté que des actes de violence perpétrés par certains fanatiques musulmans à l'encontre des femmes. Selon elle, le danger de la propagation de tels documents auprès d'élèves du secondaire est que ces derniers généralisent ces actes à l'ensemble des sociétés musulmanes :

> *« Dans nos cours de Morale, on faisait souvent des débats par rapport aux sortes de religions qu'il y a. Puis, euh, oui, sur l'islam, y a toujours la femme soumise… quand tu dis que tu es musulmane? Est-ce que t'as le droit de faire ça, est-ce que tes parents, ils t'obligent à mettre le voile? Comment elle, elle le fait, toi tu le fais pas? Y a toujours… Même en Morale, on a souvent regardé des vidéos, des reportages sur l'islam et*

tout. On nous a jamais montré quelque chose qui était super bon. C'était toujours les femmes qui se faisaient battre, qui se faisait brûler. Les femmes, c'est des musulmanes, elles sont soumises. » (Entretien 5).

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

Dix sujets ont intégré l'école québécoise forts de leurs savoirs privés acquis au sein de la famille et de savoirs institutionnels diffusés par les systèmes éducatifs du pays d'origine ou du premier pays d'émigration. Ces deux types de savoirs interviennent dans les perceptions qu'ont les étudiants musulmans du traitement de l'islam à l'école québécoise. La transmission des savoirs sur l'islam comme religion ou civilisation par les parents à leurs enfants est plus ou moins élaborée selon le capital scolaire et culturel des parents, l'environnement dans lequel la famille évolue… Ainsi, Caroline doit ses connaissances sur la civilisation musulmane à son père :

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

L'idéologie et la vision exclusivement musulmanes, voire islamisantes, de ces systèmes éducatifs, contrebalançant celle ethnocentriste et occidentale du système éducatif québécois, peuvent influencer les sujets concernés dans leur manière d'appréhender et de percevoir le traitement de l'islam et du monde musulman à l'école québécoise. Polat, Iranien d'origine, a fréquenté deux systèmes éducatifs avant d'accéder à l'école québécoise. Il évoque l'école iranienne qui imposait un cours de religion très rigide en comparaison avec celui de l'école turque. La méthode d'apprentissage utilisée à l'école iranienne est calquée sur celle de l'école coranique basée sur le « parcoeurisme » et la récitation. En revanche, on peut constater les effets de la laïcité turque sur le système éducatif et sur le personnel enseignant à travers l'attitude quelque peu libérale du professeur de Polat :

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

Pour les dix autres sujets n'ayant connu que le système éducatif québécois, ce sont les savoirs savants et sociaux et les savoir-faire parentaux (pratique du ramadan, de la prière…), ainsi que, pour certains, les savoirs transmis au sein d'institutions religieuses et communautaires au Québec, qui viennent compléter leur connaissance de l'islam. Mercimek, d'origine turque, a bénéficié d'un enseignement sur l'islam souvent diffusé soit dans des lieux de culte soit dans des associations communautaires ou religieuses. Ses parents ont un capital scolaire trop faible (niveaux secondaire et primaire) pour lui assurer une instruction religieuse approfondie :

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

Le rapport aux savoirs de ces jeunes musulmans est indissociable de leurs enracinements familiaux, groupaux et sociaux. D'ailleurs, les élèves ne sont pas les seuls acteurs scolaires à détenir des savoirs sociaux sur la religion musulmane, puisque les enseignants possèdent également ce genre de « savoirs préalables à l'enseignement » (Legardez 2004) construits et produits hors du système scolaire. C'est dans les situations réelles d'apprentissage que tous ces savoirs interagissent non seulement les uns avec les autres, mais aussi avec les savoirs intermédiaires issus du curriculum prescrit (manuels scolaires, revues pédagogiques et professionnelles…). Ainsi, le curriculum réel se transforme et se négocie continuellement dans la relation enseignant/enseigné.

Les débats en classe sur l'islam sont l'occasion pour les étudiants musulmans de déconstruire les stéréotypes et les amalgames dont font l'objet la religion musulmane et ses adeptes. Les interviewés sont unanimes pour dire que les médias entretiennent largement ces préjugés qui vont en

augmentant depuis les actes terroristes du 11 septembre 2001. Même si ces débats sont encouragés par les professeurs, certains sujets demeurent frustrés par leurs tentatives échouées de rehausser l'image de l'islam au sein de la classe.

Une minorité de sujets déclarent que les professeurs du secondaire ont accordé un volume horaire égal à l'enseignement de chaque religion dans le cours d'éthique et culture religieuse et d'enseignement moral. Même si l'islam est un sujet de discussion très prisé par les élèves en classe, le christianisme est indéniablement plus abordé que les autres religions dans les disciplines du secondaire. Johanna, qui est née et a grandi au Québec, a le sentiment de mieux connaître le christianisme que « sa propre religion ». Elle trouve compréhensible que cette religion soit plus et mieux enseignée dans une société de culture majoritairement chrétienne :

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

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

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

Ainsi, outre l'ethnocentrisme omniprésent dans le traitement des évènements historiques liés à l'islam, les savoirs scolaires portant sur la culture chrétienne occupent un espace plus important dans le programme de formation de l'école québécoise et dans les manuels. Ces deux paramètres renforcent la légitimité des savoirs scolaires socialement dominants assimilés à la majorité sociale au détriment de ceux sur l'islam associés aux minorités musulmanes.

La partie suivante consiste en l'analyse de la construction identitaire des sujets qui, articulée à celle du rapport aux savoirs, nous permettra de mieux

comprendre les perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par les cégépiens musulmans.

Construction identitaire des sujets

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

Même si les sujets se disent ouverts à la diversité ethnique, ils ont plus d'affinités avec les natifs de leurs pays d'origine. Bien que la religion musulmane qu'ils ont en commun explique cette préférence, les traditions et coutumes importées du pays d'origine, perpétuées par les parents dans la société d'émigration et qui touchent les enfants, sont évoquées par les sujets comme éléments rassembleurs. Ainsi, Karima, née au Maroc, explique que ce qu'elle partage avec son amie d'origine tunisienne n'est pas uniquement lié à l'islam, mais aussi à leur culture maghrébine commune :

> *« Oui, ben j'ai des amis de plusieurs religions. À vrai dire, moi je suis Marocaine, mon amie proche c'est une Tunisienne, puis, oui elle est musulmane mais ça n'aurait pas vraiment créé un problème. Mais c'est pas uniquement à cause de la religion, mais plutôt à cause de la culture. »* (Entretien 3).

Par ailleurs, les étudiants interviewés fréquentent peu les Québécois et ont tendance parfois à s'intégrer à des groupes minoritaires de confession musulmane différents de leur propre groupe d'appartenance ethnique. Ainsi, nous avons pu constater que les étudiants d'origine marocaine avaient beaucoup d'amis d'origine algérienne et tunisienne. Évidemment, leur origine maghrébine commune explique ces affinités. Au-delà des motifs religieux et traditionnels justifiant le type de fréquentation des jeunes musulmans, le marqueur linguistique, l'arabité, peut rassembler des arabophones d'ethnie et de confession différentes. Chaque composant de leur culture, qu'il soit religieux, traditionnel ou linguistique, est pris comme prétexte pour se rappeler leurs origines :

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

> *n'a rien à voir avec la religion parce qu'on peut trouver quelqu'un d'une autre religion, comme par exemple des Égyptiens catholiques, mais avec qui je peux très bien m'entendre parce que la culture est un peu similaire.* » (Entretien 3).

Seuls deux répondants envisagent de rentrer un jour dans leur pays d'origine. Onze étudiants souhaitent s'établir définitivement au Québec alors que cinq sujets restent indécis sur leur choix de vie future. Enfin, un jeune homme est prêt à vivre dans n'importe quelle société musulmane et une jeune fille souhaite se rapprocher de son pays natal, mais en s'installant dans un pays européen. Par ailleurs, et étant donnée l'adhésion de la majorité des parents (75 %) à la culture française, nous aurions pu penser que le sentiment d'attachement au Québec serait plus fort chez les sujets que celui au Canada. Au contraire, seuls quatre étudiants déclarent être attachés au Québec contre dix au Canada. Six autres s'identifient exclusivement à leur pays d'origine. C'est en général la récente installation de la famille immigrante dans le pays d'accueil qui empêche ces jeunes cégépiens de se considérer comme Canadiens ou Québécois, et ce, malgré l'acquisition de la citoyenneté canadienne. Seul un étudiant d'origine bengalie se sent Canadien, sans faire référence à son pays natal, mais il complète son identification au Canada par sa confession musulmane. Les répondants assument en général une situation de l'« entre-deux » qui consiste souvent à s'accommoder de deux mondes incompatibles et parfois aux lois antinomiques. En effet, ils sont confrontés à une double exigence :

- celle de « se conformer à la culture du groupe et de reproduire ses traditions culturelles »,

- celle « d'optimiser leurs richesses et leurs positions de pouvoir, selon le type de société où ils (les individus) se trouvent » (Dubar 1996 : 82).

Deux institutions principales interviennent dans la construction identitaire des sujets, à savoir la famille et l'école, qui exercent toutes deux une forme de contrôle social sur l'adolescent. La famille, responsable de la conformité de l'individu aux normes, est elle-même fortement influencée par le milieu naturel, la communauté, si elle habite un espace où d'autres familles immigrantes de même origine vivent aussi. Nous avons pu constater les contraintes traditionnelles, familiales et communautaires, qui pèsent sur certains étudiants. Ainsi, Johanna apprécie la liberté que lui procure la société québécoise, mais ses parents sont là pour lui rappeler sa culture d'origine :

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

La plupart des sujets insistent sur l'importance de conserver et de respecter les valeurs, les principes, les traditions culturelles et religieuses de leur pays natal ou de celui de leurs parents. Certains assument mal leur situation de l'« entre-deux ». Parmi eux, quatre étudiants (2 filles et 2 garçons) s'interdisent toute appartenance au Québec ou au Canada. Sabrina reproche même aux immigrants subissant une acculturation de vouloir se débarrasser de leur culture d'origine :

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

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

> *« Ok, moi je trouve qu'ils ont ramené beaucoup de populations jeunes ici pour… Tu sais les Québécois, ils nous ont fait immigrer ici, mais genre pour faire de la population. Mais à un moment donné, ils vont arrêter l'immigration et tout ce monde-là va devenir Québécois. On va plus garder nos cultures. Moi, déjà je te dis, depuis le secondaire 1, j'ai tout perdu carrément! Je suis devenue plus Québécoise que Marocaine. Pourtant, j'ai passé douze ans au Maroc, tu sais, puis là, ça fait juste six ans que je suis ici. Mais sérieusement, ça change beaucoup. Moi et puis mes amis, on s'est rendu compte de ça […]. Avec la télévision, tous les amis, la plupart parlent français, c'est un autre monde là, c'est pas le Maroc. Tu te sens pas, même si tu te tiens avec des Marocains et tout, ça finit par… On est devenu des Québécois-Marocains. »* (Entretien 16).

Enfin, deux étudiantes traduisent clairement les limites à ne pas franchir culturellement en distinguant bien la vie du « dehors » et celle du « dedans ».

Nadia se rend tous les deux ans en vacances en Algérie. Elle garde ainsi le contact avec sa famille élargie. S'installer avec les membres de sa famille nucléaire au Québec n'a rien changé à leurs habitudes. Ghozala évoque les mêmes limites entre le « dedans » et le « dehors » :

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

> *« Je suis venue à l'âge de un an, donc j'ai grandi ici parmi la culture québécoise, mais chez nous, on vit à cent pour cent à la marocaine. On parle arabe, on mange marocain, le couscous, le tajine. Non, j'ai un mélange, c'est sûr. »* (Entretien 8).

Les étudiants de l'enquête font partie de groupes minoritaires au statut minoritaire dans la société québécoise dont les membres, en général, les natifs québécois, sont les représentants de la norme identitaire de la configuration sociale. Ces jeunes musulmans adoptent la stratégie identitaire de l'excellence décrite par Goffman (1975) puisque tous réussissent scolairement. Autrement dit, l'individu recherche l'excellence (réussite scolaire et sociale) en assumant son stigmate : ce qui est possible pour l'Autre (le Québécois natif) est possible pour lui. Même si l'un de leurs stigmates reste discret, qu'il soit religieux ou phénotypique, tous l'assument au point de le rendre visible : Dina assume dorénavant son islamité, Caroline affirme son algérianité, elle qui « a plus l'air d'une Européenne »; Polat se revendique de culture musulmane alors qu'il n'est ni croyant, ni pratiquant… Cependant, les trois jeunes femmes voilées se distinguent à la fois de la majorité sociale et de la majorité des musulmans(es) du Québec. À travers leur revendication religieuse, elles aspirent à la généralisation de leur stigmate tout en le retournant à leur avantage. En effet, en réussissant scolairement de la même manière que les autres, elles s'appliquent à déconstruire leur image communément répandue de femmes ignorantes et soumises. Elles adoptent la stratégie de « différenciation/valorisation de soi » ou de l'inversion du stigmate (Goffman 1975). À ce sujet, Rima explique que la prise du *hijab* dans une société occidentale est un véritable challenge. Cet acte de « bravoure » aide à forger encore plus son caractère afin de répondre intelligemment aux préjugés et aux stéréotypes qui entourent la femme voilée en Occident :

> *« Peut-être le fait que je vive ici dans ce pays étranger, peut-être là il fallait que j'impose plus mon caractère parce qu'à vrai dire, si je l'avais porté au Liban, j'aurais suivi juste le Coran, j'aurais suivi un troupeau. Tout le monde le porte, alors je dois le porter. Le fait d'être venue ici, ça*

a peut-être un avantage. J'ai dû, j'ai pu peser le pour et le contre entre la société québécoise et la société musulmane. J'avais plus de réflexion, chercher pourquoi est-ce qu'on porte le voile? Au Liban, on le porte à cause des générations. Là-bas, tout le monde sait qu'un foulard c'est normal. Tandis qu'ici, quand tu le portes, dès que la personne va te crier après ou que la personne va te poser une question, faut que tu aies une réponse. Faut pas que tu montres… parce que si tu te mets à pleurer, la personne va dire je sais pas quoi, elle était soumise, son père l'a obligée, elle est frappée… Des tas d'affaires, de trucs. » (Entretien 1).

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

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

« Y a des gens, ils commencent à délirer. Ils font des trucs qu'ils font même pas dans leur pays d'origine, c'est comme les musulmans de la cabane à sucre. D'abord, tu peux attendre le soir pour faire tes prières. En gros, c'est un groupe qui a fait ça pour provoquer. On dirait qu'il y a des gens qui aiment ça. En plus de ça, le pire, c'est que c'est une minorité et tous les autres vont payer pour eux. La haine va engendrer la haine. C'est comme moi, je suis pas pratiquant, mais j'ai le profil et j'ai le nom quand même. Un Québécois, c'est normal quand il va voir mon nom ou quelque chose, il va penser à ça. Il va peut-être me regarder croche. Puis moi, comme je vais me sentir pas aimé par eux… » (Entretien 2).

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

sont l'assujettissement de la femme musulmane et la violence générée par une frange d'islamistes extrémistes :

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

Le discours des étudiants sur les représentations de la majorité québécoise au sujet des musulmans du Québec est marqué par le jeu du « nous » et du « ils ». Le « nous » désigne indistinctement tous les musulmans parmi lesquels les sujets s'incluent en général, bien qu'ils perçoivent mal l'amalgame fait entre « musulmans » et « terroristes ». Évidemment, les jeunes femmes voilées sont encore plus stigmatisées du fait de l'affichage de leur islamité. L'emploi du pronom « ils » fait référence aux représentants de la majorité, de la normativité sociale, qui, influencés par l'image négative de l'islam sans cesse diffusée par les médias, craignent et rejettent tous les musulmans. Les sujets, minoritaires, adoptent la démarche inverse en refusant de généraliser cette attitude xénophobe à tous les Québécois. Ainsi, Rima subit les regards méprisants portés sur son *hijab,* mais elle se garde d'en accuser toute la population. Elle rend responsables les médias de générer de la méfiance vis-à-vis des musulmans et de leur religion :

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

Bien que les sujets décrivent le Québec comme une société des droits et libertés fondamentales de la personne, une majorité d'entre eux relèvent une discrimination à l'embauche. Ce sont, selon eux, les minorités musulmanes et noires qui sont le plus touchées du fait de leurs stigmates apparents, religieux et/ou phénotypiques. En plus des trois jeunes filles voilées témoignant d'incidents dont elles ont été victimes à cause du port du *hijab*, un étudiant

relate le licenciement abusif de son père dû, selon lui, à ses orientations idéo-islamiques et une jeune fille rapporte le contrôle d'identité qu'a subi son frère à cause de son faciès.

Conclusion

Les résultats de notre recherche ne peuvent en aucun cas être généralisables à tous les cégépiens québécois musulmans d'origine immigrante. Mais, même s'ils sont à prendre avec précaution, ces résultats nous donnent une tendance de ce que sont les perceptions, quant à l'enseignement de l'islam, d'une minorité religieuse de plus en plus présente dans le public scolaire montréalais et avec laquelle il faut désormais compter dans l'élaboration des programmes scolaires ainsi que dans les situations réelles d'apprentissage. Afin de mieux comprendre ces perceptions, nous nous sommes penchées sur le rapport aux savoirs privés et scolaires des sujets, lequel est indissociable de leur historicité supposant un type de rapport entre le passé, le présent et l'avenir. Cela nous renvoie à l'histoire migratoire des étudiants musulmans et/ou à celle de leurs parents et, par conséquent, à leur construction identitaire.

L'analyse pertinente des textes déclencheurs (curriculum formel lié essentiellement à des faits historiques) et des situations d'apprentissage au secondaire (curriculum réel reflétant les images négatives qui entourent la religion musulmane) réalisée par les sujets de l'enquête nous a poussées à étudier de plus près les savoirs sur la religion musulmane acquis par ces jeunes musulmans en dehors de l'école québécoise. En effet, l'expérience scolaire de certains d'entre eux dans une société musulmane et l'appropriation de savoirs sur l'islam au sein de la famille, d'une institution religieuse, au Québec ou ailleurs, peuvent expliquer leur capacité à relever des biais ethnocentriques et/ou des erreurs factuelles relatives au traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes à l'école québécoise. Par ailleurs, les jeunes musulmans émettent certaines exigences pour remédier aux lacunes et imperfections concernant l'enseignement des questions religieuses, à savoir, l'amélioration de la formation des enseignants, l'obligation de neutralité, l'égalité de traitement des grandes religions et une plus grande prise en compte de la diversité ethnique et religieuse dans l'élaboration des programmes scolaires. C'est dans ce sens que s'est orientée la nouvelle réforme scolaire, aussi bien au primaire qu'au secondaire, notamment avec la création du cours d'éthique et de culture religieuse, entrant officiellement en vigueur à la rentrée 2008, et la formation en cours des professeurs pour l'enseignement de cette discipline.

Comme nous avons pu le voir, le rapport bipolaire aux savoirs, scolaires et privés, des sujets de l'enquête est directement lié à leur situation identitaire de l'« entre-deux ». Le double contrôle social, familial et sociétal, subi par les jeunes musulmans du Québec, renforce cette dualité parfois antinomique. Même leurs témoignages au sujet des perceptions qu'ils ont du traitement de l'islam et des musulmans à l'école québécoise sont marqués par un aller-retour incessant entre la dénonciation et la compréhension ainsi que par la présence d'un clivage majoritaires/minoritaires. Plusieurs dimensions et indicateurs sous-tendent cette ambivalence. D'un côté, les étudiants musulmans semblent adopter une attitude positive face à l'acceptation de la normativité majoritaire. Certains indicateurs le démontrent : l'acquisition de savoirs sécularisés et scolaires sur l'islam à l'école québécoise, l'attitude compréhensive des sujets face au manque de formation de leurs enseignants en islam, l'importance de maintenir le programme d'éthique et de culture religieuse et notamment les débats autour des religions, la dénonciation des agissements de certains groupes religieux extrémistes, la pratique de la religion dans la sphère strictement privée, l'appartenance au Canada ou au Québec revendiquée au même titre que celle au pays d'origine ainsi qu'un désir d'installation définitive au Canada pour une bonne moitié des participants et un projet de retour au pays d'origine pour une minorité d'entre eux. Par ailleurs, les cégépiens musulmans refusent par certains aspects toute assimilation au groupe majoritaire québécois, en assumant leur statut de minorisés. En témoignent la référence qu'ils font à leurs connaissances sur la religion pour défendre l'islam et les musulmans en classe, le rejet systématique des amalgames liés à l'islam, leurs affinités avec les pairs de même origine, confession ou langue, l'observance de leurs traditions, la pratique plus ou moins rigoureuse de leur religion, la revendication de leurs stigmates religieux (notamment pour les trois jeunes filles voilées), ethniques et phénotypiques, la dénonciation de certaines injustices telles que la discrimination à l'embauche, la xénophobie, la chasse au faciès, le non-respect des orientations religieuses des employés par certains employeurs…

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

Les sujets de l'enquête ont conscience des biais, des oublis, des lieux communs peu démontrés et de l'absence de traitement de l'islam, du monde musulman et surtout des minorités musulmanes du Québec et du Canada dans d'autres disciplines que l'histoire et l'éthique et culture religieuse. Certes, les minorités ethniques qui composent désormais une partie du public scolaire sont nombreuses et très diversifiées au Québec et au Canada comparées à d'autres sociétés d'accueil et il est ardu de tenir compte des besoins et attentes de chaque ethnie. De ce fait, les différentes religions pourraient être des rassembleurs pour ces ethnies et l'amélioration de leur enseignement peut déjà aider les élèves musulmans, juifs, bouddhistes, hindouistes, sikhs à se sentir plus concernés par le curriculum de l'école québécoise. Le cours d'éthique et de culture religieuse qui entre en vigueur en 2008 va dans ce sens.

Notes biographiques

Amina Triki-Yamani est stagiaire postdoctorale à la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques et participe à une recherche comparative sur *le traitement du monde musulman dans le matériel didactique québécois et ontarien* (Mc Andrew, Ali, Helly, CRSH, 2005-2008).

Marie Mc Andrew est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et spécialisée dans l'éducation des minorités et l'éducation interculturelle. Elle est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques et de la Chaire en relations ethniques de l'Université de Montréal.

Notes

[1] Notre étude constitue un complément à la recherche « Relations ethniques et construction du curriculum : le traitement du monde musulman dans le matériel didactique québécois et ontarien » (Marie Mc Andrew, Mehrunnisa Ahmad Ali, Denise Helly, CRSH, 2005-2008).

[2] Nous avons demandé aux quatre étudiants (deux filles, deux garçons) de notre prétest, provenant de deux cégeps de Montréal, d'identifier de jeunes musulmans qu'ils connaissaient et qui partageaient les mêmes caractéristiques. Ils nous ont mis en contact avec quatre cégépiens (deux filles, deux garçons) fréquentant un autre cégep montréalais. Ces derniers en ont fait de même à leur tour et la démarche s'est répétée un nombre déterminé de fois (effet boule de neige). Afin de respecter la concentration par ethnies des cégépiens de confession musulmane dans ce collège dans la sélection de l'échantillon, nous avons eu très vite recours à la méthode de l'échantillonnage en cascade contrastée. En effet, nous avons demandé aux premiers participants de nous mettre en relation avec des cégépiens comportant les mêmes caractéristiques fixes (l'appartenance religieuse, la fréquentation d'un établissement québécois francophone, l'âge de la majorité), mais manifestant des positions différentes quant aux caractéristiques qui peuvent varier (origine ethnique autre que maghrébine, immigrant de la seconde génération, port du foulard). Pour plus de précisions, voir Triki-Yamani, A., 2008. *Représentations et perceptions du traitement curriculaire de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es)*

du cégep au Québec. Rapport de recherche. Montréal, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques et Chaire en relations ethniques de l'Université de Montréal.

[3] Lorcerie explique dans *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration* que « la théorie de l'identité sociale, développée par la psychologie sociale, n'est pas spécifique à l'ethnicité. Cependant, elle est essentielle pour comprendre pourquoi l'ethnicité a un caractère de relation asymétrique Je (Nous)/ Eux » (2003 : 23).

[4] Encore ici, Lorcerie souligne que « la théorie de la domination symbolique prend pour objet les classements sociaux et les conflits de normes dans une configuration sociale donnée […] Elle est indispensable pour rendre compte du fait que les dynamiques d'identification ethnique activent des normes et une normalité par rapport auxquelles les individus et groupes se classent (sont classés) en supérieurs ou inférieurs » (2003 : 23).

[5] Beillerot rapporte que « les savoirs ont partie liée aux pouvoirs; de par leur constitution […], puisqu'ils sont ce qui permet de faire; mais cette action possible prend place dans des organisations sociales de division et de conflit de pouvoir social : accéder à des savoirs est accéder à des ordres et groupes sociaux, c'est trouver une classe sociale […] » (1996 : 128).

[6] C'est un programme obligatoire qui intervient jusqu'en 2008 (le nouveau cours d'éthique et de culture religieuse, qui remplace l'enseignement religieux et l'enseignement moral, entre en vigueur à la rentrée scolaire 2008-2009) à partir de la quatrième secondaire et qui est professé en général dans les établissements à majorité multiethnique où le choix entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux posait problème. Aucun étudiant ayant suivi ce programme ne rapporte l'existence de manuels scolaires dans cette discipline. Cela s'explique par le fait que le matériel didactique y afférant n'était pas encore approuvé à l'époque où les sujets étaient en secondaire 4 ou 5 (entre 2001 et 2006) et que les établissements se chargeaient d'élaborer des « programmes maison » en puisant souvent dans l'ancien programme de culture religieuse qui existait à la fin des années 1970.

Bibliographie

Beillerot, J., 2000. « Le rapport au savoir », *in* N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, p. 39-57.

Beillerot, J., 1996. « Les savoirs, leurs conceptions et leur nature » *in* J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, p. 119-143.

Beillerot, J., 1979. *L'Idéologie du savoir : militants politiques et enseignants*. Paris, Casterman.

Blondin, D., 1990. *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Québec, Les éditions Agence d'Arc Inc.

Chevallard, Y., 1991 [1985]. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.

Danvers, F., 1992. *700 mots-clefs pour l'éducation*. Lille, Presses universitaires de Lille.

De Landsheere, V., 1992. *L'éducation et la formation*. Paris, Presses universitaires de France.

Demeuse, M. et C. Strauven, 2006. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles, De Boeck Université.

Dubar, C., 1996. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelle*s. Paris, Armand Colin.

Goffman, E., 1975. *Stigmate, les usages sociaux du handicap*. Paris, Éditions de Minuit.

Hatchuel, F., 2005. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris, Éditions La Découverte.

Jonnaert, P. et M. Ettayebi, 2007. « Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe », *in* M. Ettayebi, L. Lafortune et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.

Legardez A., 2004. « L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple de questions économiques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, nº 3, p. 647-665.

Legendre, R., 2005 [1988]. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.

Lorcerie, F., 2003. *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*. Paris, ESF éditeur.

Mc Andrew, M., 1986. *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Mosconi, N., 2003. « Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. Érès, vol. 1, nº 51, p. 31-38.

Mosconi, N., 1996. « Famille et construction du rapport au savoir », *in* J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, p. 99-118.

Nasr, M., 2001. *Les Arabes et l'islam vus par les manuels scolaires français*. Paris, Karthala.

Near East Cultural and Educational Foundation, 1988. *Teaching about the Arabs in Ontario. A report on the curricular coverage of the Arab world in high schools in the Greater Toronto region and a review of the relevant textbooks in Ontario Public Schools*. Toronto, NECEF.

Oueslati, B., M. Mc Andrew et D. Helly, 2004. *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois (histoire, géographie, éducation économique, formation personnelle et sociale)*. Rapport de recherche. Montréal, Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.

Paun, E., 2006. « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, nº 22, juillet-décembre, p. 3-13.

Triki-Yamani, A., 2008. *Représentations et perceptions du traitement curriculaire de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec*. Rapport de recherche. Montréal, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal.

Manuels scolaires

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1998. *Géographie générale*.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1995. *Enjeux et découvertes*.