

Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence

Mieux les connaître
pour mieux prévenir



Institut de recherche sur l'immigration et
sur les pratiques interculturelles et inclusives

Collège de Maisonneuve

Avec la participation financière de

Québec 



Rapport de recherche présenté dans le cadre du
Plan d'action gouvernemental 2015-2018 :
La radicalisation au Québec :
agir, prévenir, détecter et vivre ensemble



Institut de recherche sur l'immigration et
sur les pratiques interculturelles et inclusives

 Collège de Maisonneuve

Avec la participation financière de

Québec 

Équipe de recherche

Directeur

Frédéric Dejean

Collaborateurs

Sarah Mainich · Bochra Manaï · Leslie Touré Kapo



Institut de recherche sur l'immigration et
sur les pratiques interculturelles et inclusives

 Collège de Maisonneuve

© Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives – Collège de Maisonneuve
2022

Remerciements

L'équipe de recherche souhaite remercier l'ensemble des membres de la communauté de Maisonneuve – étudiants, enseignants et intervenants – qui ont accepté de participer à cette recherche sous la forme d'entrevues ou de groupes de discussion.

Elle remercie également la direction du Collège de Maisonneuve qui a facilité la conduite de cette recherche en mettant à disposition les moyens matériels nécessaires, et en permettant d'utiliser les ressources internes en matière de communication pour procéder au recrutement des participants à la recherche.

Il est important de faire état du soutien matériel et de l'apport intellectuel aux différentes étapes de la recherche de l'équipe du Carrefour des langues, de l'international, de l'interculturel et de la collectivité (CLIIC) du Collège de Maisonneuve.

L'équipe de recherche souligne enfin l'engagement de Jérôme Champagne, professeur de science politique, qui a été un maillon essentiel entre les étudiants, les enseignants, les intervenants, et l'équipe de recherche.

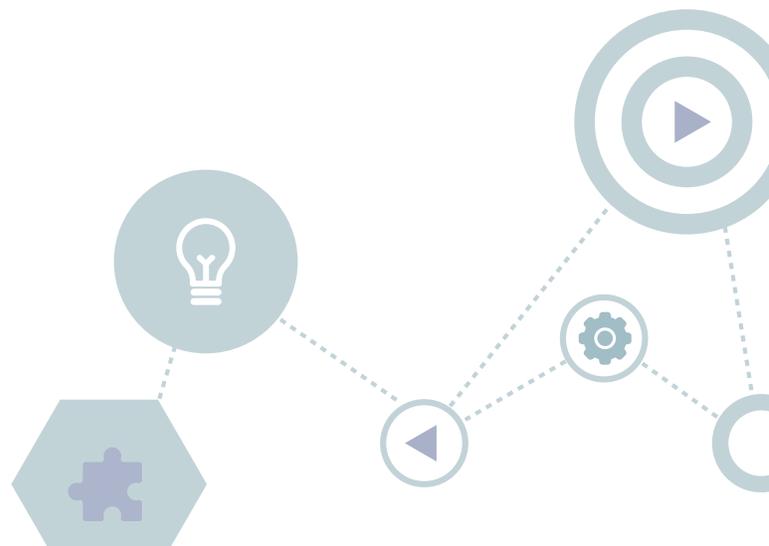


Table des matières

Introduction générale	7
Éléments de contexte	7
La « radicalisation » : un concept éclairant ou une source de confusion?	7
Le projet de recherche : interroger la construction de l'identité sociale des étudiants	9
Aborder la radicalisation par le prisme de l'identité sociale	11
Méthode et structure du rapport	12
Chapitre 1 : Un fantôme dans les couloirs	13
Introduction	13
La perception des événements : de la surprise et de la crainte	14
Quand comprendre c'est prévenir	17
Chapitre 2 : Les groupes culturels d'appartenance au cœur des dynamiques sociales	21
Introduction	21
L'étudiant et ses groupes d'appartenance	22
Les regroupements ethnoculturels : processus de catégorisation et zones de fragilité	23
Les groupes ethnoculturels comme outils de prévention	25
Chapitre 3 : Identité sociale et vécu des étudiants au Collège de Maisonneuve	27
Introduction	27
Le cégep, un espace de transformation et d'évolution personnelle	28
Quand une zone de fragilité émerge des relations avec l'institution collégiale	30
La salle de classe, un espace de prévention privilégié	31
Chapitre 4 : La conciliation des cultures : entre négociation et malaise identitaire	35
Introduction	35
Des « enfants entre deux rives »	36
Conflit identitaire et radicalisation	38
La multi-appartenance culturelle : de la zone de fragilité à l'avantage comparatif	40

Chapitre 5 : Les étudiants et la religion	43
Introduction	43
Les fonctions de la pratique religieuse dans la vie des étudiants	44
Des zones de fragilité liées à la question religieuse	45
Négocier la place du fait religieux dans les milieux d'éducation comme forme de prévention	47
Chapitre 6 : Être Québécois en 2016	49
Introduction	49
Comment peut-on être québécois?	50
La citoyenneté problématique comme zone de fragilité	51
L'identité québécoise incertaine et le processus de radicalisation	54
Conclusion générale	57
Regard rétrospectif	57
Les zones de fragilité	57
Pistes de prévention et recommandations	59
Références	61

Introduction générale

Éléments de contexte

Au cours de l'automne 2014 et de l'hiver 2015, le Québec a fait face à un phénomène inédit et inquiétant : le départ de plusieurs jeunes vers la Syrie, a priori pour rejoindre les rangs de l'État islamique. Un phénomène qu'ont connu d'ailleurs de nombreux autres pays du Nord. Au début de l'année 2015, selon la Commissaire européenne à la justice, on comptait environ 1500 Français parmi les quelque 5 000 à 6 000 volontaires européens partis en Syrie. Et l'on s'attendait à ce que 10 000 Européens suivent une trajectoire similaire d'ici la fin de l'année 2015¹. Au Québec, le grand public a découvert ce phénomène lorsque, en janvier 2015, les médias ont rapporté que sept adolescents et jeunes adultes avaient quitté le Canada pour rejoindre le théâtre des opérations syrien. Quelques mois plus tard, une dizaine d'autres étaient interceptés in extremis à l'aéroport Trudeau alors qu'ils s'apprêtaient à partir.

La « radicalisation » : un concept éclairant ou une source de confusion ?

Le terme « radicalisation » fut sans doute l'un des mots les plus utilisés par les médias et les responsables politiques au cours de l'année 2015 : il ne comptait que 340 occurrences dans les médias écrits canadiens francophones pour la période 2010-2011, et 740 pour la période 2012-2013, alors que l'on relevait plus de 5 000 occurrences pour les années 2014 et 2015². Mark Sedgwick a montré en 2010 que ce terme n'était quasiment jamais utilisé dans la presse anglophone avant 2001. Un virage s'est amorcé entre 2005 et 2007, soit au moment où le thème du « *home-grown terrorism* » s'imposa en Europe de l'Ouest (Sedgwick, 2010). Arun Kundnani (2012) a établi un constat similaire à partir d'une analyse des articles publiés dans une trentaine de revues scientifiques à comité de lecture, entre 1990 et 2011, et souligne également un virage autour de l'année 2005. Cette croissance fulgurante témoigne d'un fait : c'est l'ensemble du discours social³ qui s'est trouvé littéralement saturé par ce thème, au point que l'usage du simple terme « radicalisation » se trouva défilé de son épaisseur sémantique – en particulier de sa dimension positive – et devint un synonyme de « radicalisation religieuse » (dans sa traduction islamique) conduisant à la violence (Kundnani, 2012; Sedgwick, 2010). Dans ces conditions, tout individu qui se présenterait comme « radical » apparaîtrait comme suspect.

¹ Entretien de Vera Jourova au journal *Le Figaro*, 12 avril 2015 : <http://www.lefigaro.fr/international/2015/04/12/01003-20150412ARTFIG00128-vera-jourova-pres-de-6000-europeens-sont-partis-faire-le-djihad.php>

² Recherche effectuée le 4 janvier 2016 sur la base de données Eureka.cc en entrant le mot clef « radicalisation » pour les trois périodes retenues. Il est important de souligner que l'usage du terme ne renvoyait pas toujours à la radicalisation religieuse.

³ Marc Angenot définit le « discours social » comme « tout ce qui se dit, tout ce qui s'écrit dans un état de société donné (tout ce qui s'imprime, tout ce qui se parle aujourd'hui dans les média électroniques) » (Angenot, 1984 : 20).



Le terme « radicalisation » s’est imposé ces dernières années (Ragazzi, 2014) pour désigner un processus social dont l’un des aspects les plus spectaculaires est l’engagement de personnes – plutôt des jeunes adultes – principalement au sein du groupe État islamique, et ce, soit par un départ vers la Syrie, soit par des actes commis dans leur pays au nom de l’idéologie défendue par l’État islamique. Le terme a d’ailleurs été largement adopté par les responsables politiques de l’ensemble des pays concernés (Ragazzi, 2014). Au Québec, la Ville de Montréal a mis sur pied le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence⁴, et la présente recherche découle du plan d’action gouvernemental intitulé *La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble*.

Comme le souligne Francesco Ragazzi, le passage de la lutte contre l’« islam radical » à la lutte contre la « radicalisation » donne à voir « [...] l’élargissement de la problématique antiterroriste à un domaine nouveau. Non plus centrée vers la seule répression de la préparation, du financement et de la participation à des actes “ayant pour but de troubler gravement l’ordre public par l’intimidation ou la terreur”, la lutte antiterroriste se donne désormais pour objectif de remonter plus en amont dans les différentes étapes du passage des individus à la violence politique » (Ragazzi, 2014 : 4). Ces lignes sont importantes, car elles témoignent d’un changement de paradigme en matière de lutte contre le terrorisme, et ce changement a des conséquences pour un certain nombre d’institutions publiques, tout particulièrement les établissements d’enseignement. En mettant l’accent sur le processus de radicalisation menant à la violence – c’est-à-dire une transformation graduelle de l’individu vers des prises de position de plus en plus extrêmes qui peuvent déboucher sur des actes violents –, on met du même coup de l’avant des éléments de « détection » et de « prévention » qui interviennent bien avant que les individus ne se soient placés hors la loi. Il s’agit là, en quelque sorte, d’un emploi du « principe de précaution » dans la lutte contre le terrorisme. Il est nécessaire de lier ce changement de paradigme à une certaine ambiguïté dans la relation établie entre la « radicalisation » et la « radicalisation violente ». En effet, les mesures prophylactiques qui sont prises ont tendance à faire oublier que la radicalisation ne conduit pas nécessairement – c’est à dire forcément ou mécaniquement – à la radicalisation violente. Comme le mentionne un rapport du groupe TerRa (Terrorism and radicalisation), adhérer à une idéologie, avoir des idées et une pensée radicale, n’impliquent pas un passage à l’action (TerRa, 2013 : 14).

Il y a là un défi important pour les établissements d’enseignement, défi qui a d’ailleurs été parfaitement exprimé par les enseignants et les intervenants rencontrés à l’occasion de la recherche à la base du présent document : tout en reconnaissant la nécessité d’agir pour éviter que d’autres jeunes partent en Syrie, ils ont exprimé certaines inquiétudes face au risque de stigmatisation qui pourrait découler des dispositifs mis en œuvre, quand bien même celle-ci ne serait pas désirée. De la même façon que l’on distingue discrimination directe et indirecte, peut-être serait-il utile de distinguer stigmatisation directe et indirecte ? Concrètement, cet intérêt pour « *what goes on before the bomb goes off* » place les enseignants et les intervenants devant des situations délicates : une jeune fille qui se met à porter le voile est-elle en train de se radicaliser ? Qui possède la légitimité pour placer et déplacer le curseur de la radicalisation ? Au cours des entrevues, certains étudiants, particulièrement ceux de confession

⁴ Si l’ambition du Centre est de prévenir la radicalisation violente sous toutes ses formes, et pas exclusivement l’extrémisme islamiste, sa création est étroitement liée aux événements de l’hiver 2015.

musulmane, ont dit craindre que le travail de prévention débouche sur des formes de stigmatisation. On le voit : aborder la question de la radicalisation religieuse dans un milieu d'enseignement doit inclure la détermination de précautions à prendre afin de protéger les étudiants : certains d'entre eux pourraient percevoir le travail de prévention comme une stigmatisation de leur groupe religieux.

Le projet de recherche : interroger la construction de l'identité sociale des étudiants

Compte tenu de ce qui a été dit précédemment quant à la surexposition médiatique du Collège de Maisonneuve, il est aisé de comprendre pourquoi le gouvernement québécois a jugé opportun d'y mener une recherche⁵. Les membres de l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) ont reçu le mandat d'une passionnante et difficile tâche : élaborer un projet de recherche-action sur le thème de la radicalisation religieuse conduisant à la violence au sein de la communauté de Maisonneuve. Le contexte collégial et le thème de la recherche ont fait émerger des défis méthodologiques : comment aborder ce thème avec les étudiants et les convaincre de participer à des entrevues individuelles ou à des groupes de discussion ? Comment leur expliquer en toute transparence qu'il ne s'agissait pas d'une vaste entreprise de « détection » empruntant les traits d'une recherche de sciences sociales ? Comment présenter la recherche aux étudiants, enseignants et intervenants, alors même qu'il s'agit d'un épisode encore douloureux pour certains d'entre eux ? Et surtout, les étudiants rencontrés n'ayant pas été directement impliqués dans les événements de l'hiver, comment, dans ces conditions, traiter de cette thématique avec pertinence ?

De façon à garantir le succès de cette recherche, l'équipe a choisi d'effectuer un pas de côté par rapport à la thématique de la radicalisation – pour mieux y revenir, d'ailleurs – et de s'interroger sur la construction de l'identité sociale des étudiants, notamment ceux issus de l'immigration. En effet, la littérature scientifique montre qu'il existe un lien fort chez ces derniers entre la radicalisation et les difficultés rencontrées dans leur processus de construction identitaire (Dalgaard-Nielsen, 2010; Hafez et Mullins, 2015; Silke, 2008). Par exemple, le sentiment de marginalisation, culturelle ou sociale, se trouve adroitement exploitée par la propagande djihadiste qui attire certaines personnes ont mettant de l'avant qu'elles ne seront jamais acceptées par la culture majoritaire. cela ne signifie évidemment pas que tous les jeunes gens issus de l'immigration, faisant l'expérience d'un « malaise identitaire », se trouvent pris dans une logique de radicalisation conduisant à la violence, mais il apparaît que les difficultés potentiellement éprouvées au cours de cette construction constituent ce que nous appelons des « zones de fragilité », lesquelles, sous certaines conditions, peuvent conduire à la radicalisation religieuse. Par ailleurs, le vécu des étudiants de confession musulmane est mis de l'avant : ce faisant, nous n'établissons pas un lien de causalité entre leur appartenance religieuse et

⁵ La recherche-action conduite à Maisonneuve a été intégrée dans l'axe 2, « Prévenir », du plan d'action gouvernemental. Le point 2.1 indique : « Réaliser des recherches afin de mieux comprendre et analyser le phénomène de radicalisation menant à la violence, notamment : contribuer financièrement à une recherche-action en partenariat avec le Collège de Maisonneuve pour déceler, chez les jeunes, des zones de fragilité qui pourraient créer un terrain propice au processus de radicalisation » (Gouvernement du Québec, 2015 : 18).

la radicalisation religieuse menant à la violence, mais nous montrons que la construction de l'identité sociale de certains de ces étudiants est rendue plus difficile.

Ce processus de construction identitaire ne doit pas être compris uniquement dans sa dimension psychologique, mais plus largement à l'intersection de ses dimensions sociale et psychologique (ou sociopsychologique). En effet, l'individu se construit en partie en prenant appui sur l'image que les autres lui renvoient de lui-même et sur celle qu'il souhaite renvoyer aux autres. Par ailleurs, la construction identitaire est étroitement liée aux groupes d'appartenance auxquels l'individu s'identifie. Comme l'a montré Charles Taylor : « [...] ma découverte de ma propre identité ne signifie pas que je l'élabore dans l'isolement, mais que je la négocie par le dialogue [...]. Ma propre identité dépend vitalement de mes relations dialogiques avec les autres » (Taylor, 2009 : 52).

La démarche retenue par l'équipe de recherche s'inscrit donc dans une perspective de psychologie sociale, discipline qui vise à comprendre et à expliquer comment les pensées, les sentiments et les comportements des individus sont influencés par la présence imaginaire, implicite et explicite des autres⁶ (Allport, 1954). Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de nous concentrer sur l'identité sociale⁷ des étudiants de Maisonneuve, en particulier ceux qui sont issus de l'immigration. Cette approche met l'accent sur les façons dont l'individu se positionne au sein de son groupe de référence et par rapport aux membres des autres groupes. L'identité sociale d'un individu « est liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance » (Tajfel, 1972 : 291). En d'autres termes, la notion d'identité sociale renvoie à deux éléments fondamentaux : l'identité individuelle est étroitement liée aux groupes d'appartenance et à leurs dynamiques internes, d'une part, et les dynamiques groupales reposent sur des jeux de différenciation entre les groupes, d'autre part.

L'articulation des appartenances est décisive dans le cadre de notre recherche, puisque notre hypothèse centrale est qu'il existe des zones de fragilité constituant un terreau favorable à la radicalisation. Par « zones de fragilité », il faut entendre des expériences sociales vécues négativement par les étudiants, et qui peuvent déboucher sur une souffrance morale et psychologique. C'est précisément sur cette souffrance que la radicalisation religieuse menant à la violence peut prendre appui. Cela ne signifie évidemment pas qu'il existe une causalité nécessaire entre la souffrance morale ou psychologique et la radicalisation religieuse; il s'agit davantage d'une corrélation qu'il s'agit d'explorer. De ce point de vue, la théorie de l'identité sociale est un outil pertinent, puisqu'elle conduit à interroger des phénomènes sociaux tels les préjugés, les discriminations, les stéréotypes, l'ethnocentrisme ou encore la polarisation, autant d'éléments qui interviennent dans le vécu d'un certain nombre de Québécois issus de l'immigration.

⁶ Social psychology “is the scientific attempt to explain how the thoughts, feelings, and behaviors of individuals are influenced by the actual, imagined, or implied presence of other human beings” (Allport, 1954: 5).

⁷ La « théorie de l'identité sociale » est “a social psychological analysis of the role of self-conception in group membership, group processes, and intergroup relations” (Hogg, 2006: 111).

Aborder la radicalisation par le prisme de l'identité sociale

Le terrorisme a fait l'objet ces dernières décennies d'une impressionnante littérature dans des domaines variés : psychologie, science politique, sociologie, etc. Dans le champ de la psychologie, les travaux se regroupent selon deux grands types d'approches : ceux qui se concentrent sur l'individu (les actes commis sont explicables par son caractère) et ceux qui s'intéressent davantage aux effets du contexte social dans lequel l'individu est inséré⁸. Cette ligne de partage – approche psychologique ou approche sociopsychologique – est également observable dans le champ des travaux sur la radicalisation religieuse. Plusieurs auteurs ont proposé des modèles⁹ qui explicitent le processus de radicalisation religieuse (Borum, 2003; Moghaddam, 2005; Sageman, 2008; Silber et Bhatt, 2007; Wiktorowicz, 2004). Ces modèles se présentent le plus souvent sous la forme schématique de processus linéaires (échelle, escalier, pyramide) qui comportent un certain nombre d'étapes et culminent par des actions violentes; par exemple, Fathali Moghaddam (2005 et 2006) propose un « escalier vers le terrorisme » (*staircase to terrorism*), composé de cinq paliers. Si ces différents modèles prennent l'individu comme élément de référence, ils s'accordent aussi sur un fait : la radicalisation est une transformation de la personne qui repose sur des processus psychosociologiques (King et Taylor, 2010). C'est pour cette raison que la psychologie sociale, c'est-à-dire l'étude des individus dans leur environnement social, offre une grille de lecture intéressante pour comprendre les événements.

Compte tenu de son ancrage dans le champ de la psychologie sociale, notre recherche s'inscrit dans la perspective d'auteurs qui estiment que ce sont les conditions de production de la radicalisation qu'il faut rechercher. Ce faisant, on évite de produire des modèles comportementaux (Hafez et Mullins, 2015). Les conditions mentionnées ici rejoignent les zones de fragilité autour desquelles nous articulons nos analyses. Cette notion de « zones de fragilité » a été en partie construite sur la base d'une série de recherches qui articulent la situation d'incertitude identitaire avec des formes d'engagement extrêmes (Hogg, Adelman et Blagg, 2009; Hogg, Meehan et Farquharson, 2010; Hogg et Adelman, 2013; Hogg, Kruglanski et van den Bos, 2013). La « théorie de l'incertitude identitaire » (*uncertainty-identity theory*) s'efforce d'expliquer comment les sentiments d'incertitude encouragent les individus à s'identifier à des groupes qui les aident à réduire cette incertitude (Hogg, 2007). Or, les groupes qui offrent un sentiment d'appartenance fort sont justement les plus efficaces pour y parvenir (Hogg, 2007), et les groupes les plus radicaux et les plus extrêmes sont précisément ceux qui offrent ce sentiment d'appartenance fort. Dans le champ de la radicalisation menant à la violence, les individus en situation d'incertitude identitaire sont davantage sensibles à la propagande d'une organisation comme l'État islamique, qui met l'accent sur l'importance du groupe et sur la place que l'individu peut y trouver (Bakker, 2006; Hogg *et al.*, 2010).

Dans le cadre de notre recherche, nous formulons l'hypothèse que l'identification et la compréhension des zones de fragilité doivent permettre – dans le contexte d'un établissement d'enseignement – de

⁸ Cette seconde approche est fréquemment dénoncée comme favorisant une « culture de l'excuse » : ainsi, le terroriste serait une sorte de pantin manipulé par des forces sociales qu'il ne maîtrise pas.

⁹ Pour une présentation synthétique de ces modèles, nous renvoyons à King et Taylor, 2010 et TerRa, 2013.

développer des outils et des pratiques qui s'adressent à l'ensemble des étudiants et du personnel. Procédant ainsi, nous pensons qu'il est possible d'éviter les écueils de la « détection » et de la « prédiction », scientifiquement difficiles et socialement dangereux (Horgan, 2008). En revanche, il peut s'avérer utile d'identifier un certain nombre de facteurs qui peuvent suggérer un risque de radicalisation (Horgan, 2008).

Méthode et structure du rapport

Composée de quatre personnes possédant une riche expérience de la recherche en sciences sociales, notre équipe a conduit en tout 27 entrevues avec des étudiants¹⁰, 10 avec des enseignants (sociologie, science politique, psychologie, philosophie, anglais, français et histoire) et 6 avec des intervenants. Il est important de souligner que les entrevues avec les étudiants, d'une durée moyenne de deux heures (dans certains cas, près de trois heures), furent des occasions privilégiées pour eux d'exprimer leur point de vue et de partager des choses qui ne peuvent être dites dans une conversation informelle de quelques minutes. Nous avons ajouté à ces entrevues deux groupes de discussion (avec des étudiants) dont les thèmes principaux étaient la construction de l'identité sociale et les événements qui s'étaient déroulés au Collège au cours des mois précédents. Ces groupes ont démontré comment les étudiants argumentaient et comment les points de vue individuels étaient amenés à évoluer dans le cadre d'une discussion collective.

Dans ce rapport, nous avons souhaité nous concentrer sur le vécu des étudiants. Les propos des enseignants et des intervenants mettent en perspective ce que nous ont confié les étudiants. Afin de clarifier la démarche, nous avons organisé le rapport en six chapitres qui renvoient aux différentes facettes de l'identité sociale des étudiants, en particulier ceux qui sont issus de l'immigration. Les zones de fragilité ont été étudiées en prenant appui sur ces facettes. Le rapport est structuré comme suit :

- le chapitre 1 constitue une entrée en matière; nous nous y penchons sur les événements liés à la radicalisation religieuse menant à la violence dans la perspective des étudiants;
- le chapitre 2 porte sur les dynamiques de groupes – notamment ethnoculturels – à l'intérieur du Collège et leurs fonctions pour les étudiants;
- le chapitre 3 s'intéresse aux « jeunes » en tant qu'étudiants et à leurs interactions avec l'institution collégiale;
- le chapitre 4 traite plus précisément du travail de « négociation culturelle » des étudiants issus de l'immigration, pris entre la culture québécoise et la culture d'origine;
- le chapitre 5 se concentre sur la place de la religion dans la vie des étudiants;
- enfin, le chapitre 6 se penche sur le sentiment d'appartenance au Québec et sur la construction de la citoyenneté.

¹⁰ Les étudiants rencontrés étaient composés pour un tiers d'étudiants québécois de plusieurs générations et, pour deux tiers, d'étudiants issus de l'immigration (deuxième génération ou nés à l'étranger). Si les 27 entrevues n'épuisent pas l'ensemble de la réalité du Collège, ils ont néanmoins permis de faire émerger les problématiques les plus importantes vécues par les étudiants.

Chapitre 1

Un fantôme dans les couloirs

Ce qu'il faut retenir de ce chapitre

Faits saillants : Sentiment de sidération des étudiants face à l'irruption de l'actualité internationale dans le quotidien du Collège.

Zones de fragilité en lien avec la radicalisation : Les étudiants musulmans expriment la crainte d'être perçus comme des suspects potentiels du fait de leur appartenance religieuse ou de leur aspect physique. Une telle crainte peut être exploitée par les recruteurs d'organisations islamistes, qui capitalisent adroitement sur une souffrance non verbalisée.

Pistes de prévention : Aménager des lieux et des moments où les réactions et les craintes peuvent s'exprimer. Le milieu éducatif possède les outils requis afin d'offrir un cadre serein et respectueux pour cette verbalisation.

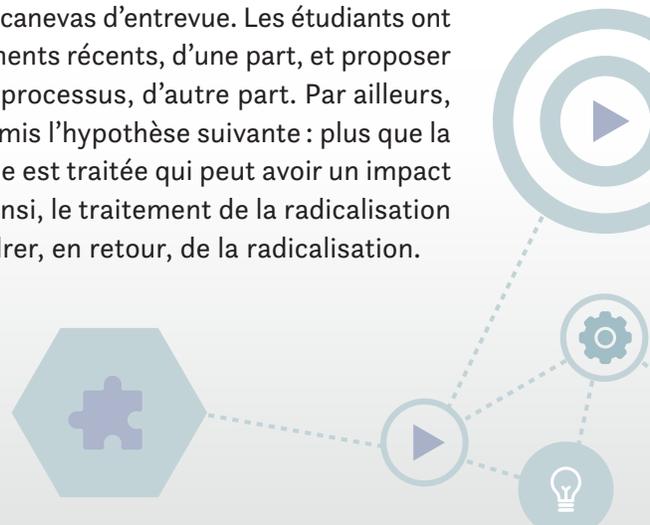
Introduction

*« Une atmosphère plus grave et plus froide...
C'est comme un fantôme dans les couloirs. »*

(étudiant 53)

Un évènement – qu'il s'agisse d'une partie de hockey ou des élections fédérales – acquiert une existence dans l'espace public dès lors qu'il se trouve traité médiatiquement et collectivement discuté. Les évènements se produisent en quelque sorte deux fois : une première par leur déroulé, qui existe en dehors de toute médiation ou interprétation, et une seconde par les multiples façons dont ils se trouvent relayés, modifiés et interprétés par les citoyens. La radicalisation et le départ d'un certain nombre de jeunes (ou jeunes adultes) vers la Syrie n'échappent pas à cette règle, de sorte que l'intense production médiatique et les discussions publiques sur le sujet participent de la façon dont les individus construisent leur point de vue et leurs opinions sur ce phénomène.

Dans notre recherche, une section portant spécifiquement sur la question de la radicalisation religieuse et sur les évènements qui ont affecté le Collège a été intégrée au canevas d'entrevue. Les étudiants ont pu ainsi partager leurs perceptions et leurs analyses des évènements récents, d'une part, et proposer leurs propres définitions de la radicalisation et en expliquer le processus, d'autre part. Par ailleurs, ce questionnement nous a semblé important, car nous avons émis l'hypothèse suivante : plus que la radicalisation en tant que telle, c'est davantage la façon dont elle est traitée qui peut avoir un impact négatif sur certains étudiants et créer des zones de fragilité. Ainsi, le traitement de la radicalisation et les conséquences sociales de ce traitement peuvent engendrer, en retour, de la radicalisation.



La perception des événements : de la surprise et de la crainte

Quand la politique internationale fait irruption dans le quotidien

Les réactions sont variées et la plupart des étudiants rencontrés disent avoir été surpris par les événements, car ils ne pensaient pas que ceux-ci pouvaient concerner le Collège de Maisonneuve : « *Je ne voyais pas ça à Maisonneuve* » (étudiant 40). Certains ont été choqués : « *Ça m'a choqué parce que je ne pensais pas que ça existait* » (étudiant 21). Pour ces étudiants, le sentiment de surprise et d'incompréhension provenait surtout de la façon dont l'actualité internationale trouvait soudainement une traduction dans leur quotidien. Alors même que la question de l'État islamique, de la radicalisation et du terrorisme restaient des sujets éloignés, traités par les médias et les réseaux sociaux, ils venaient s'incarner tout à coup dans le quotidien du Collège. Des étudiants rencontrés connaissaient de près ou de loin certains de leurs camarades arrêtés ou partis, ce qui pouvait susciter un malaise, l'actualité chaude du moment venant subitement s'incarner dans des personnes qu'ils avaient côtoyées.

Le piège de la stigmatisation

Plusieurs étudiants ont manifesté de l'empathie pour leurs camarades de confession musulmane : « *Il y a plein de Musulmans dans l'école et je me sentais mal pour eux. Je ne savais pas quoi dire, je ne voulais pas dire les mauvaises choses. Je sais qu'ils peuvent être ostracisés et que les médias rient d'eux* » (étudiant 45). Ils parlent du doute et de la suspicion à l'encontre des Québécois de confession musulmane : « *Oui ! C'est sûr qu'il y en a qui ont dû avoir peur. Avec le racisme, ça n'aidera pas à leur sort. Il y a des conséquences sur moi et sur ma communauté en général* » (étudiant 21). Les étudiants ont le réflexe de replacer les événements dans le contexte québécois et dans les différents débats qui ont émaillé l'actualité ces dernières années. Un étudiant expliquait ainsi : « *Oui, il y a du monde qui va généraliser. Un Musulman fait quelque chose et tout le monde est pris pour cible. Les gens discriminent et sont un peu racistes. Si un Blanc fait sauter un avion, on ne va pas se mettre à fouiller tous les Blancs. Les doutes mènent à plus de discrimination* (étudiant 51) ». Ou encore : « *Tous les Musulmans ne sont pas des terroristes. Ils subissent des pressions de toutes parts, et il y a beaucoup de préjugés à cause de tout ça* » (étudiant 56). Les réactions de ces étudiants traduisent la crainte que certains d'entre eux ressentent quant aux conséquences sociales des événements survenus.

Des événements qui ont fragilisé les étudiants de confession musulmane

Être des suspects potentiels

Interpellés directement du fait de leur appartenance religieuse, les étudiants de confession musulmane, se distinguent par leurs réactions. Au-delà de la surprise, ils ressentent de l'incompréhension et de la déception dans la mesure où ils n'aspirent qu'à être des citoyennes et des citoyens comme les autres, et qu'ils se trouvent placés sur le devant de la scène du simple fait de leur religion. Ce point est important, car les recherches sur la radicalisation (CEIS, 2008; Hafeez et Mullins, 2015; Khosrokhavar, 2014; Piazza, 2011) s'accordent sur le fait que la frustration et le ressentiment de certains groupes ethnoculturels forment un terreau favorable à la radicalisation. Si ces sentiments trouvent leur origine dans une marginalisation culturelle ou socio-économique, le traitement même de la radicalisation et les conséquences de ce traitement sur les personnes de confession musulmane

constituent une zone de fragilité. Pour le dire simplement, les conséquences sociales de la radicalisation engendrent de la radicalisation.

Néanmoins, certains étudiants ne se sentent tout simplement pas concernés et gardent une distance avec les événements. Pour ces étudiants, ce n'est pas l'Islam qui est en cause : « *Moi non plus, je ne m'associe pas à l'État islamique et je ne connais pas comment ils recrutent, comment ils parlent à ces jeunes Musulmans et les non-Musulmans, mais pour moi, ça, c'est une machine à faire du mal* » (étudiant 71). Ils ajoutent également que les jeunes qui ont quitté le Québec ou qui ont été arrêtés ne sont pas représentatifs de l'Islam : « *La radicalisation, c'est loin de nous, mais le fait de la vivre au Collège, ça la rapproche, c'est là. On ne comprend pas bien la chose. On s'en rend compte seulement après* » (étudiant 53). Plus encore, pour certains d'entre eux, c'est un véritable choc (« *Je l'ai vécu comme un choc aigu* » – étudiant 49). Un autre précisera : « *Je me suis dit, ça y est, ça recommence [...], j'ai essayé de me mettre à leur place, mais je ne pouvais pas définir ce qu'ils ont fait* » (étudiant 11).

Pour expliquer de telles réactions, la question des impacts sur la vie collégiale a été abordée. Les étudiants ont le sentiment qu'il règne au Collège une nouvelle atmosphère au sein de laquelle une tension se fait sentir. Ils disent également percevoir une sorte de tristesse ambiante, faite de confusion, de peur et d'inquiétude. « *Ça a été difficile d'entendre des commentaires idiots* » (étudiant 11), raconte un étudiant. Un autre explique : « *Jusqu'à aujourd'hui, j'ai pas eu de problèmes. J'avais des amis de partout. On se questionnait, mais l'amitié suffisait. Mais avec tout ce qui s'est passé, les médias ont vraiment fait une propagande. Alors on doit se justifier tout le temps pour être pris au sérieux. Et du coup, la communauté arabe ou musulmane, on doit se comporter de façon à ne pas être mis sous la suspicion. Ça nous affecte. On a toujours tendance comme humain à généraliser* » (étudiant 76). À la question de savoir comment ils vivent les événements tous les jours, ils répondent que leur quotidien peut devenir difficile : « *Dans la rue, c'est impossible : moi, dans la rue, dans le bus, je me fais harceler, on me regarde de travers, parfois on me bouscule, on m'attaque* » (étudiant 73). Les étudiants musulmans expriment la crainte des amalgames. Un jeune explique que « *beaucoup d'interprétations sont basées sur les apparences. Un gars, il suffit qu'il s'appelle Oussama avec un peu de barbe* » (étudiant 46).

Le regard des enseignants et des intervenants

Les intervenants rencontrés ont expliqué les conséquences des événements, et de leur traitement par les médias, sur les étudiants. L'un d'entre eux affirme qu'il « *en résulte une perte totale de confiance en ces jeunes, un climat de suspicion* » (intervenant 5) qui peut se traduire par une détérioration de l'image de la religion musulmane, un rejet – ou du moins une crainte – de toute forme de différence culturelle, des préjugés ou des amalgames sur n'importe quel citoyen musulman ou arabe. Ce qui est ici pointé par l'intervenant, c'est le risque de polarisation, laquelle se traduirait par une vision simpliste de la réalité, structurée autour du couple « eux » et « nous ». Des chercheurs ont récemment proposé d'aborder la question de la radicalisation en l'articulant avec celle de la polarisation, celle-ci étant définie comme « *le renforcement des oppositions entre des groupes dans la société qui résulte ou peut résulter en (une augmentation) des tensions entre ces groupes* » (Noppe *et al.*, 2015). La dynamique de polarisation peut affecter la société dans son ensemble ou des institutions au sein desquelles cohabitent des groupes différents. Au cours des entrevues, les personnes exprimaient la crainte qu'un emballement médiatique rende difficile une approche sereine du problème, et que la polarisation l'emporte sur la discussion et le dialogue.

L'atmosphère décrite par les personnes rencontrées a été observée dans les différents lieux de vie du Collège, en particulier la salle de classe. Les enseignants notent les conséquences néfastes sur l'ambiance dans leurs classes et sur les dynamiques pédagogiques, en particulier lors des travaux qui exigent que les étudiants forment des dyades ou des petits groupes : « *Ce qui se passe fait que ça peut empêcher de fraterniser avec les étudiants musulmans* » (enseignant 8). Cela contribue à valider petit à petit des préjugés qui séparent les individus en communautés, et participe du mouvement de polarisation.

Les témoignages recueillis auprès des étudiants et des membres du personnel du Collège montrent que la façon dont la problématique de la radicalisation religieuse menant à la violence a été vécue, et surtout, les conséquences dans les relations interpersonnelles, ont des incidences directes sur le vécu de certains étudiants, notamment ceux qui sont de confession musulmane ou qui se trouvent être considérés comme tels. En effet, dans le cas musulman, l'identification confessionnelle se fait désormais sur la base d'une identification visuelle ou visible. Une telle identification ne se fonde pas toujours sur des signes objectifs (un voile, par exemple), mais également sur la couleur de la peau ou le port de la barbe. Ceci a pour conséquence que des personnes qui ne sont pas de confession musulmane, ou pour qui cette facette de l'identité est secondaire, se trouvent confinées dans une sorte d'assignation identitaire sur laquelle elles n'ont que peu de prise.

Plusieurs de nos interlocuteurs, musulmans ou non, soulignaient ce qui apparaît comme un cas typique de préjugé, c'est-à-dire la tendance à attribuer certaines caractéristiques – négatives ou positives – à un individu du simple fait de son appartenance à un groupe particulier. Dans le cas de notre recherche, les étudiants de confession musulmane interrogés manifestaient plusieurs craintes : se retrouver associés aux terroristes, ou être perçus non pas comme des individus, mais avant tout comme les membres d'un groupe réduit à quelques caractéristiques, ou, plus grave encore, être soupçonnés de se radicaliser du simple fait de leur pratique religieuse. De telles craintes ne sont pas infondées et rejoignent les limites d'une forme de prévention-détection de la radicalisation qui consiste à identifier dès aujourd'hui le terroriste de demain, en se fondant sur certaines attitudes ou pratiques, en particulier religieuses. La principale limite de cette approche est qu'il n'existe pas de lien de cause à effet entre une pratique religieuse, quand bien même elle adopte une forme rigoriste, et la violence terroriste (Kundnani, 2014).

Compte tenu de ces éléments, nous avançons l'idée que la problématique de la *radicalisation qui mène à la violence*, à travers son traitement par les acteurs sociaux et les conséquences concrètes sur les personnes de confession musulmane, peut être identifiée comme une zone de fragilité. Pour le dire de façon concise, les conséquences sociales de la problématique peuvent être contreproductives, et en cela, constituent des opportunités de radicalisation dans la mesure où elles placent certaines personnes dans une situation d'incertitude identitaire, du fait de la dépréciation systématique à laquelle fait face leur groupe de référence. Dans un tel contexte, les étudiants rencontrés insistaient sur la nécessité de comprendre les motivations de celles et ceux qui étaient partis, ou qui s'apprêtaient à le faire.

Quand comprendre c'est prévenir

« Mais je me dis qu'une fois méprisé,
tu deviens méprisant »

(étudiant 73)

La recherche d'un groupe

Pour les personnes interrogées, les motivations des individus qui sont partis ou qui souhaitent partir sont diverses. Les candidats au djihad pensent rejoindre un groupe ayant les mêmes valeurs qu'eux, suppose un étudiant : « *Ils ont pensé rejoindre un groupe qui partage les mêmes valeurs qu'eux sans se rendre compte qu'ils rejoignent un groupe terroriste, dont les idées peuvent se rapprocher des leurs, mais en réalité ne sont pas les mêmes* » (étudiant 20); ils s'identifieraient à un tel groupe « *et ces gens vont se reconnaître chez ceux qui les recrutent* » (étudiant 46). À la question de savoir pourquoi les étudiants qui sont partis ont fait le choix de l'État islamique, un répondant précisera qu'« *Oxfam ne suffit pas. Il n'y a pas de diversité dans ces mouvements radicaux, alors qu'à Oxfam, c'est trop diversifié. Donc, ils se reconnaissent auprès de ceux qui les recrutent. Si tu fais Oxfam, tu fais du bien, mais les radicaux disent que Oxfam ne suffit pas, ils vont dire : c'est dirigé, c'est du brainwash* » (étudiant 11).

Plus que des valeurs communes, c'est une appartenance religieuse qui est recherchée, selon certains : « *Dans ces groupes-là, c'est des façons de se faire accepter entre eux. C'est la religion pour l'appartenance. Ta foi, c'est pour toi. Des fois, je vois des jeunes qui récitent du coran dans la place publique. Je ne le dis pas malheureusement, mais je pense que c'est devenu une mode, pour se faire apprécier. Ils se croiraient plus cool en allant là-bas* » (étudiant 76). Pour certains jeunes, la pratique religieuse rigoriste peut se comprendre comme un choix transgressif : prendre le contre-pied des normes généralement acceptées et le revendiquer en l'affichant clairement. Si la possibilité leur est offerte de se regrouper ou de s'affilier avec d'autres individus transgressifs, s'installe alors une sorte de compétition : « *Il y a une certaine fuite d'ici : c'est un aller sans retour, ils acceptent de délaisser leur environnement ici, ils y sont pas à 100 % enracinés. Ils cherchent un ailleurs où leur religion prime. Ici, ils ne sont pas à l'aise avec la religion* » (étudiant 46). Si l'adoption d'une pratique religieuse jugée « radicale » ne conduit pas nécessairement à la violence ou au départ vers la Syrie, des travaux de psychologie sociale montrent qu'au sein d'un groupe homogène sur le plan des idées et des convictions, les membres ont tendance à durcir leurs positions initiales, de sorte que certaines positions extrêmes ne sont rendues possibles que par le jeu des relations intragroupes. Ainsi, des groupes finissent par penser et faire des choses que les individus – pris séparément – n'auraient jamais pensées ou faites (Sunstein, 2009).

Des explications culturelles, sociales et économiques

D'autres motivations proposées renvoient à l'idée des déficits, des manques ou des lacunes qui pourraient caractériser les candidats au départ : « *Ils partent sur un complexe [...]. Le fait qu'ils soient partis, c'est qu'ils ne se reconnaissent pas dans ce qu'ils faisaient quotidiennement, au cégep. On ne peut pas savoir ce qui se passe chez eux. Peut-être que leurs parents ont échappé un détail. On ne fait pas ça par plaisir. C'est plus un manque* » (étudiant 46).

En lien avec le recrutement, de tels candidats ne sauraient pas faire preuve de distance critique avec les événements au Proche-Orient : « *Pis de pas avoir d'esprit critique. [Ce sont] des blablas [qu'ils prennent] pour des vérités* » (étudiant 21) et des individus sans doute vulnérables : « *Des gens un peu faibles, peu en confiance, qui se cherchent encore* » (étudiant 11).

Le départ pour la Syrie pourrait également être motivé par l'absence d'un sentiment d'appartenance au Québec (voir le chapitre 6 pour ce point précis) de jeunes en rupture avec la société, mais aussi avec leur famille : « *Le manque de sentiment d'appartenance ou d'attachement ou d'encouragement. Ils ont rien à perdre, pis on leur donne quelque chose de plus attirant* » (étudiant 21). Cette idée rejoint celle de l'estime de soi et de la place, de la reconnaissance que l'on accorde à ces étudiants : « *Quelqu'un qui se sent québécois, va être attaché à ses valeurs, à ses amis et ne partira pas* » (étudiant 49).

Les étudiants relèvent le sentiment de rejet ou de marginalisation socio-économique. En ce domaine, la littérature apporte des éléments divers. Dans plusieurs des modèles de la radicalisation menant à la violence proposés, les conditions économiques ou les conditions d'exclusion sont mentionnées comme pouvant donner lieu à des frustrations ou à un sentiment de rejet. La précarité sociale et économique ainsi que l'inégalité et le ressentiment constituent les fondements de plusieurs modèles et d'analyses de la radicalisation (Borum 2003; King et Taylor, 2011). Dans un modèle proposé par Fathali Moghaddam (2005), ce sont également les deux premières étapes qui peuvent nourrir cette réflexion sur le ressentiment que l'auteur désigne comme l'« interprétation psychologique des conditions matérielles ». D'autres auteurs montrent comment la perception d'une montée du sentiment anti-musulman est alimentée par les discriminations dont les personnes (ou des personnes dans leur entourage) sont les victimes (King et Taylor, 2011).

Le radicalisé, victime ou délinquant

Le point de vue des jeunes qualifie l'individu radicalisé comme une victime d'une machine de recrutement, alors que certains intervenants et enseignants semblent situer ou cristalliser les motivations au sein de la sphère familiale. L'attribution est externe : ce sont les dynamiques familiales en tension qui seraient responsables, et c'est le manque d'intégration des parents immigrants qui explique l'échec des enfants et les potentialités de radicalisation (intervenant 3). Les jeunes radicalisés ne sont pas des victimes, car ils ont menti et sont qualifiés de délinquants : « *Ils ne sont pas dans la soumission, mais dans la délinquance* » (intervenant 5).

À cet égard, un autre intervenant précise qu'il ne s'agit pas de délinquance, mais plutôt : « *[d'] un malaise, un trou dans le cœur, un manque d'estime de soi, un manque d'amour à la maison, mais aussi la drogue, la délinquance parfois. Bien qu'il faille nuancer sur la délinquance, car ici [dans la délinquance] il y a un gain financier, alors que pour les autres [qui se radicalisent], c'est une quête d'absolu et parfois de pouvoir. Une rencontre avec Dieu. Dans le recrutement, on verra donc la promesse de combler ce trou* » (intervenant 4). Le même intervenant rappelle que si « *au niveau secondaire, les jeunes sont très encadrés, les jeunes concernés ici sont au contraire attendus comme responsables et autonomes, ils prennent donc une décision ferme. Analyse déficitaire, pas une déficience intellectuelle, mais bel et bien une déficience affective. Le passage à l'acte se fera progressivement, mais au départ, il y a un isolement, une rupture, qui s'observe dans la chambre, l'espace où le jeune est dans le secret. Le moment de fragilité : l'âge* » (intervenant 4).

À propos de l'isolement, un enseignant abonde dans ce sens et souligne la grande difficulté à repérer les cas où un étudiant est isolé : « *L'isolement n'est pas observable et les groupes ethniques sont tous bien intégrés au collège* » (enseignant 12). Malgré la complexité des profils, l'âge semble être un des traits communs. En fait, c'est moins l'âge que la transition d'un statut à un autre, avec une transformation dans les attentes, les responsabilités et les exigences individuelles et collectives. « *Mais ce sont souvent des gens jeunes qui partent alors qu'on n'a pas encore fait notre personne. On se cherche encore* » (étudiant 11). Si les avis sont partagés sur les motivations du départ, les personnes rencontrées s'accordent sur le fait que le départ (ou la tentative de départ) traduit un malaise. Les enseignants et les intervenants le soulignent : il est important d'offrir aux étudiants que les événements ont fragilisés, des occasions pour exprimer leur malaise. La crainte est que des sentiments enfouis et non exprimés puissent rendre certains étudiants perméables à la rhétorique des recruteurs islamistes.

Chapitre 2

Les groupes culturels d'appartenance au cœur des dynamiques sociales

Ce qu'il faut retenir de ce chapitre

Faits saillants : La diversité de la société québécoise se retrouve au sein du Collège. Les groupes d'appartenance remplissent une fonction centrale dans le processus de construction identitaire et font en sorte que les étudiants peuvent trouver leur « place », autant au sein du Collège que dans la société québécoise.

Zones de fragilité en lien avec la radicalisation :

Dans le cas où le groupe est dévalorisé socialement, l'individu peut être tenté de rejoindre un sous-groupe plus fermé et « radical » afin de répondre à l'image négative. Ces sous-groupes exclusifs peuvent le conduire à rompre avec la société.

Pistes de prévention : Encourager les activités (lieux et moments) qui favorisent les échanges et la circulation d'idées entre les groupes. Les liens formels et informels sont des réponses à la tentation du repli et de la rupture.

Introduction

« Chacun de ces groupes m'influence, autant la famille que les autres, ça permet de construire des valeurs »

(étudiant 77)

Si un établissement d'enseignement constitue un espace mettant en présence des adolescents et des jeunes adultes qui viennent chercher des savoirs, et des personnes qui en facilitent le transfert (professeurs, professionnels et personnel de soutien), il est également un espace au sein duquel se croisent et cohabitent différents groupes, notamment ethnoculturels. Dans le contexte d'une société plurielle comme le Québec, les établissements d'enseignement donnent à voir cette diversité. Les entrevues et les groupes de discussion ont démontré que l'appartenance à un groupe ethnoculturel joue un rôle important dans la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration, mais qu'elle peut également correspondre à une zone de fragilité. La recherche a montré que développer la capacité des étudiants à circuler entre les groupes est une pratique de prévention prometteuse.



L'étudiant et ses groupes d'appartenance

L'importance du groupe ethnoculturel

L'expérience migratoire familiale place les jeunes issus de l'immigration « sous une double influence culturelle » (Lafortune et Kanouté, 2007 : 39) qui rend complexe la construction identitaire à l'adolescence. La fin du cycle secondaire et le cégep sont des années déterminantes dans la construction identitaire, notamment quand l'individu doit négocier un héritage culturel familial. Des auteurs signalent que, à la différence de l'enfance – où l'appartenance ethnique et sociale interfère peu dans les liens d'amitié –, « cette appartenance devient importante à l'adolescence, où les individus se rassemblent souvent pour mieux s'affirmer » (*Ibid.*). Ainsi, « l'adolescence et l'immigration sont deux ruptures qui, lorsqu'elles se conjuguent, donnent une ampleur particulière aux dynamiques identitaires » (*Ibid.*).

Les étudiants issus de l'immigration partagent avec leur groupe ethnoculturel un certain nombre de traits : « *Mon groupe d'amis maghrébins comme moi, mes amis c'est moi, c'est mon identité, on se comprend, on partage la même vie* » (étudiant 49). Il ressort des entrevues que les jeunes Québécois issus de l'immigration – mais ceci est valable pour tous les adolescents (da Conceição Taborda-Simões, 2005) – sont dans un processus de recherche de cohérence, tout particulièrement au cours de leurs années de cégep. Un étudiant confiait : « *Quand je suis arrivé, j'avais un sentiment de nationalisme. Je cherchais des gens qui me ressemblaient. Il y a beaucoup de choses nouvelles, tout était nouveau pour moi. Il fallait apprendre la langue. Alors j'ai longtemps cherché des gens qui parlaient la même langue que moi, c'est-à-dire le portugais* » (étudiant 42).

La fonction du groupe dans la construction identitaire des étudiants

Rares sont les étudiants qui affirment n'être influencés par aucun de leurs groupes d'appartenance; la plupart reconnaissent que ces groupes ont une incidence sur leur façon de penser et d'agir. L'extrait suivant résume parfaitement cette idée : « *À force de côtoyer les mêmes personnes tous les jours, on pense à peu près la même chose. On représente un groupe. On pense en matière de groupe et pas individuellement. Les actions d'une personne ont un impact sur toutes les autres, c'est plus gros que ça* » (étudiant 50). Cet étudiant restitue intuitivement une idée importante de psychologie sociale quant aux dynamiques groupe/individu : le groupe encourage une communauté de pensée et, dans des situations de doute et de controverse, l'individu en position minoritaire au sein de son groupe aura tendance à adopter la position dominante de façon à se conformer au plus grand nombre. C'est pour cela que l'étudiant peut dire que l'« on pense en matière de groupe et pas individuellement ».

En fait, et tel que vu précédemment, le groupe est presque toujours décrit comme un espace de ressemblance qui est autant physique que psychologique. Si nous avons rappelé que le groupe encourage une forme d'unanimité ou de communauté de pensée, il est également vrai – et l'observation est aisée dans les établissements d'enseignement – que les membres d'un même groupe adoptent des tenues vestimentaires et des codes comportementaux similaires. Ces codes ont une fonction interne (les membres du groupe se reconnaissent entre eux) et externe (manifester l'existence du groupe et créer une frontière). Par ailleurs, le ou les groupes de référence sont une ressource pratique importante pour l'étudiant, qui y trouve soutien et réconfort. Dans une situation où l'individu doit se

forger une opinion ou formuler un avis sur une question, il se tourne naturellement vers son groupe de référence avant de se prononcer. Cette fonction du groupe est particulièrement importante pour les adolescents et les jeunes adultes qui, ainsi que nous l'avons souligné plus haut, sont amenés à faire des choix et à prendre position sur des sujets variés.

Les regroupements ethnoculturels : processus de catégorisation et zones de fragilité

Les stéréotypes, un catalyseur pour les zones de fragilité

La diversité s'observe quotidiennement au Collège et elle se trouve, en quelque sorte, mise en scène dans les espaces et dans les manières dont ils sont utilisés par les individus et les groupes. Lors des entrevues, les étudiants ont souligné l'existence de regroupements sur des bases ethniques et religieuses. Un étudiant disait ainsi : « *C'est une chose que j'avais remarquée en arrivant. Les groupes ethniques se tiennent ensemble. C'était la même chose en banlieue, mais y en avait moins* » (étudiant 21). Un autre estime que ces regroupements s'effectuent également dans les espaces qui rassemblent l'ensemble des étudiants : « *À la cafétéria, il y a une table d'Asiatiques, une table de Blancs, une table de Musulmans* » (étudiant 56). Enfin, un étudiant attirait l'attention sur le fait qu'« *il y a les gens noirs, les Haïtiens et les Africains. Il y a les Arabes aux 4e et 5e étages. Il y a les Libanais de la première table de la cafétéria. Dans le fond de la bibliothèque, c'est les Maghrébins, mais selon les quartiers d'où ils viennent. Les Libanais, c'est vraiment tissé-serré, ils se marient entre eux, c'est une communauté un peu fermée* » (étudiant 77). Ce témoignage montre que la perception de la diversité ethnoculturelle trouve un point d'ancrage dans les différents lieux de vie du collège. Elle se trouve sous-tendue par une géographie particulière, caractérisée par des lieux propres à chaque groupe, de sorte que la catégorisation sociale se double d'une catégorisation spatiale. Un peu plus tard, le même étudiant reconnaît que « *tu vois juste des Arabes. C'est comme l'association étudiante : de l'extérieur, tu te dis c'est juste des Blancs, mais quand tu vas à l'intérieur, tu vois dans le CA qu'il y a des personnes issues de l'immigration non blanche. Il y a aussi les hipsters au café étudiant et les Asiatiques au salon d'étude* » (étudiant 77). Au cours de cette entrevue, l'étudiant a reconnu qu'il procédait par simplification et que les dynamiques au sein des groupes culturels sont beaucoup plus complexes.

Ceci dit, un tel témoignage est particulièrement riche, car il rend bien compte des réalités de la catégorisation, définie comme « le processus psychologique qui tend à ordonner l'environnement en termes de catégories » (Tajfel, 1972 : 272). La catégorisation remplit une fonction dans la systématisation de l'environnement, son découpage et son organisation. Mais elle ne va pas sans une certaine simplification de la réalité : les similitudes ou les différences entre les objets catégorisés deviennent plus marquées qu'elles ne le sont en réalité. C'est de cette logique de simplification que découlent les stéréotypes : en considérant que certaines personnes appartiennent à une même catégorie (culturelle, par exemple), les individus auront tendance à percevoir des traits communs. À l'instar de la catégorisation, « les stéréotypes sont des simplifications. Ils permettent de définir et de caractériser un groupe, d'en décrire les membres de façon rapide et économique sur le plan cognitif » (Deschamps et Moliner, 2008 : 25). En plus d'une dimension strictement cognitive, les préjugés ont une dimension évaluative : les stéréotypes se trouvent chargés de jugements de valeur, le plus souvent négatifs.

Selon certains étudiants, les regroupements ne concernent pas toutes les communautés. L'un d'eux affirmait ainsi : « *Oui. Surtout les groupes arabes. On les observe dans les couloirs, assis en groupes. Des regroupements ethniques plus importants que les autres groupes ethniques. Des fois, y a quelques Québécois avec eux, mais ils sont minoritaires* » (étudiant 26). Ou encore : « *Je n'ai pas l'impression que toutes les minorités ethniques se regroupent. C'est les groupes ou les communautés importants. Les Moyen-Orientaux et les Latinos surtout. Les Asiatiques moins. Mais les Européens, je n'ai pas l'impression qu'ils se regroupent* » (étudiant 59). Cet extrait est l'occasion de rappeler que les personnes interrogées ne nous livrent pas une description objective de la réalité des dynamiques de groupes dans l'institution collégiale, mais qu'elles partagent leurs perceptions. Or, il est connu que les perceptions individuelles sont liées à plusieurs facteurs : la position dans la société, le parcours biographique, ou encore, les valeurs. Ce qui est intéressant dans l'extrait précédent, ce n'est pas tant de savoir que des personnes appartenant à telle ou telle communauté ont une propension plus forte à se regrouper, mais c'est surtout de retenir que le regard de l'étudiant se focalise précisément sur ce fait.

Or, dans le contexte québécois, plusieurs débats (accommodements raisonnables, signes religieux, voile intégral, viande halal...) ont axé l'opinion publique sur l'islam et les Musulmans. Les étudiants de confession musulmane avec lesquels nous avons discuté témoignent d'un certain malaise et regrettent que les débats se focalisent sur l'islam, comme si, au fond, ce qui était problématique c'était l'islam, et non pas certains groupes ou certains individus qui s'en réclament. Nous montrons à la section suivante comment le traitement médiatique de l'islam sous l'angle des problèmes que sa présence implique, a des conséquences sur la détérioration de l'image que les Musulmans ont de leur propre religion et facilite le travail des recruteurs qui exploitent à leur profit cette image négative.

Du groupe fragilisé à la zone de fragilité

Le groupe de référence joue ainsi un rôle dans la stabilité identitaire et psychologique des individus. Les principes fondamentaux de la théorie de l'identité sociale soulignent que l'identité sociale positive recherchée par les individus « est basée en grande partie sur des comparaisons favorables qui peuvent être établies entre l'endogroupe et des exogroupes pertinents : l'endogroupe doit être perçu comme positivement différencié par rapport aux exogroupes pertinents. Lorsque l'identité sociale est insatisfaisante, les individus essaieront de quitter leur groupe actuel et de rejoindre un groupe positivement évalué et/ou de rendre leur groupe actuel plus favorablement distinct » (Licata, 2007 : 25). Il en découle que l'identité sociale de l'individu est étroitement liée à la situation de son groupe de référence et à la façon dont celui-ci se trouve perçu et évalué par les autres groupes, et, plus largement, par le reste de la société. En d'autres termes, l'estime de soi est directement fonction de la place du groupe d'appartenance relativement aux autres groupes.

S'ils n'ont pas tous des conséquences sociales néfastes pour les groupes qui en font l'expérience, les stéréotypes peuvent aboutir, dans certaines circonstances, à des phénomènes de discrimination. Parce que l'on prête à son groupe d'appartenance des qualités négatives, un individu pourra faire l'objet de comportements négatifs. Or, les entretiens ont montré que les catégorisations s'accompagnent de jugements de valeur et de représentations faussées envers certaines personnes ou certains groupes. Compte tenu de la thématique générale de notre recherche – la radicalisation religieuse pouvant conduire à la violence –, les étudiants de confession musulmane disent craindre que leur

image se trouve dégradée à la suite des événements survenus quelques mois auparavant. Pour employer un concept de psychologie sociale, ces étudiants redoutent le phénomène de « corrélation illusoire » (Chapman et Chapman, 1967), qui explique pourquoi des traits ou des comportements, pourtant très rares parmi les membres d'un groupe, seront jugés plus fréquents qu'ils ne le sont en réalité. Ici, les personnes de confession musulmane témoignaient de la crainte de se voir attribuer faussement une tendance à la radicalisation religieuse pouvant conduire à la violence.

Plusieurs travaux ont montré que la dégradation de l'image de l'Islam dans les sociétés occidentales depuis les événements du 11 septembre 2001 a eu des effets sur les Musulmans eux-mêmes, dont le travail d'identification au groupe de référence se trouve remis en cause par ce processus dépréciatif (Garner et Selod, 2015; Helly, 2004). Ils peuvent alors se trouver dans une situation d'incertitude identitaire (Hogg, 2007). Selon les travaux de Michael Hogg, le sentiment d'incertitude dont l'individu fait alors l'expérience peut le conduire à s'identifier à des groupes plus radicaux (Hogg *et al.*, 2010) qui offrent un cadre stable, des normes bien définies, et surtout, des frontières clairement établies.

Il apparaît que l'image négative de la religion musulmane constitue une zone de fragilité pour certains étudiants, qui peuvent ainsi être attirés par les discours radicaux des recruteurs, très présents sur Internet. Ces discours sont particulièrement séduisants sous deux aspects : ils fournissent un cadre interprétatif – celui de la guerre de l'Occident contre l'Islam – aux débats dans les pays du Nord et comportent l'image d'une communauté particulièrement soudée au sein de laquelle l'individu trouverait une place. Le caractère soudé du groupe est rendu possible par l'établissement de limites infranchissables entre le groupe et le reste de la société. Or, nous montrons dans la partie suivante que l'une des pistes de prévention consiste à encourager la circulation des individus entre les groupes.

Les groupes ethnoculturels comme outils de prévention

Développer la capacité des étudiants à circuler entre les groupes

Les entretiens ont montré que les étudiants ne s'identifient pas systématiquement à un seul groupe auquel ils seraient définitivement attachés. Certains naviguent entre différents groupes sans complètement leur appartenir. Une étudiante confiait ainsi : « *Je ne me sens pas associée à une culture, même avec les personnes de ma propre communauté. Je partage des choses avec des gens qui ont un même bagage commun. Je me dis que l'habit ne fait pas le moine, alors même si je porte le voile, je ne fréquente pas que des voilées. J'aime la différence, la diversité, c'est la différence qui nous unit* » (étudiant 76). Ou encore : « *Moi, je vais opter pour le passage de l'un à l'autre des groupes. Je n'aime pas rester dans un seul groupe. Ils se connaissent pas, ils jugent positivement ou négativement et restent sur leurs stéréotypes* » (étudiant 70). Ce court extrait témoigne de la maturité de l'étudiant, qui a parfaitement conscience des limites et des risques de la trop forte identification individuelle à un groupe particulier. Il souligne que la véritable autonomie individuelle réside dans la capacité à circuler entre les groupes et, finalement, à entretenir avec eux un rapport pragmatique. Cette propension à circuler entre les groupes possède une vertu, parfaitement exprimée par un étudiant : « *Les valeurs des autres, ça nous aide à nous définir et ça nous aide à avoir une ouverture d'esprit* » (étudiant 76). C'est également la capacité de se forger un sens critique : « *Quand je doute, j'écoute les opinions diverses et je construis ma propre opinion* » (étudiant 70).

Favoriser les ponts entre les personnes

La recherche a montré qu'il ne faut pas surestimer les divisions et l'imperméabilité entre les groupes. Par exemple, l'appartenance religieuse n'est pas forcément discutée par les individus : « *Avec les amis, on n'en parle pas. Je ne sais même pas s'ils sont religieux, ou alors ils n'ont pas l'air d'avoir de religion ou ne le montrent pas* » (étudiant 51). Les amitiés ne se nouent pas forcément en fonction de la religion : « *Non, car je la garde comme quelque chose de personnel* » (étudiant 11). Un autre étudiant explique que « *ça m'ouvre un peu plus à toutes sortes d'amitiés. J'ai autant d'amis religieux chrétiens ou athés. Ça va pas être basé sur quelque chose de religieux* » (étudiant 56). Les liens d'amitié sont, selon les dires des étudiants, des occasions de rencontres et d'échanges interculturels : « *J'adore rencontrer des gens qui vont parler de leur religion. Ça me pousse à voir autre chose* » (étudiant 21). Sans forcément aller jusqu'à concrétiser des liens d'amitié, les interactions entre les différentes croyances sont permises, appréciées, voire recherchées, dans le but de se découvrir et de découvrir les autres. Ceci est particulièrement visible sur le terrain religieux : « *J'aime beaucoup parler des religions pour comprendre les points de vue des autres. Ça me fait beaucoup réfléchir : je fais beaucoup de liens, je me pose beaucoup de questions. J'aime comprendre les autres croyants, pourquoi ils agissent de telle ou telle façon, les comprendre dans leur foi* » (étudiant 11). La circulation entre les groupes permet également à l'individu de nuancer ses convictions et de s'éloigner des extrêmes. La diversité oblige à se remettre en question, à interroger et relativiser ses propres convictions ou croyances. « *Le fait d'avoir des amis de différentes religions permet la remise en question* » (étudiant 52). Une autre étudiante va dans le même sens : « *Traîner avec des personnes qui ne sont pas des Musulmans, ça ouvre l'esprit. Le fait d'avoir des amis gays fait que je suis plus ouverte et je change d'avis sur plein de trucs, je nuance* » (étudiant 40). L'ensemble de ces témoignages montrent bien que la capacité des individus à circuler entre les groupes, à être ouverts, favorise la mise en place d'une plus grande autonomie intellectuelle et le développement d'un esprit critique. Pour beaucoup d'étudiants, la diversité collégiale est « une chance » et ne doit donc pas seulement se limiter à la cohabitation de différents groupes, mais se traduire concrètement par des échanges entre les individus.

Chapitre 3

Identité sociale et vécu des étudiants au Collège de Maisonneuve

Ce qu'il faut retenir du chapitre

Faits saillants : Le collégial est une étape décisive dans la construction identitaire en ce qu'il est le lieu d'apprentissage de la vie d'adulte et de la citoyenneté. Les élèves issus de l'immigration reconnaissent qu'ils vivent des années charnières et que le Collège leur offre des ressources dans leur construction identitaire.

Zones de fragilité en lien avec la radicalisation :

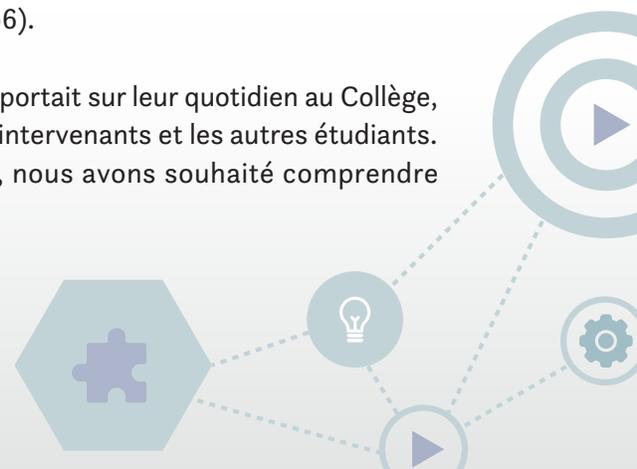
Si les étudiants accordent une place importante aux savoirs critiques (notamment la sociologie ou la philosophie), certains d'entre eux vivent mal des situations pédagogiques au cours desquelles ils se sentent personnellement offensés par des séquences d'enseignement. Il peut en résulter une volonté de se désengager de l'activité d'enseignement (stratégie d'écoute passive) et de trouver auprès de groupes radicaux des savoirs alternatifs.

Pistes de prévention : Sensibiliser les enseignants aux effets de leurs propos sur certains étudiants, et ce, non pour se censurer, mais pour s'assurer du caractère inclusif de leur démarche pédagogique. Il est également important de favoriser les échanges – formels et informels – entre les étudiants et les enseignants.

Introduction

La plupart des recherches qui tentent de cerner le rôle de l'école chez les jeunes issus de l'immigration le font avec des questions communes. En tout premier lieu, comment l'école contribue-t-elle au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste? Une telle question a pour postulat que l'école et, plus largement, les établissements d'enseignement ne sont pas seulement des lieux d'acquisition de savoirs et de compétences disciplinaires, mais aussi, et fondamentalement, des espaces au sein desquels les individus font l'apprentissage de la sociabilité. Dans cette perspective, le collège est un formidable outil de « vivre ensemble ». Mais pour que cet apprentissage de la sociabilité fonctionne correctement en contexte de pluralisme culturel, encore faut-il que la pluralité inhérente aux individus soit comprise et prise en compte (Verhoeven, 2006).

Lors des entrevues avec les étudiants, une partie des discussions portait sur leur quotidien au Collège, plus précisément sur leurs interactions avec les enseignants, les intervenants et les autres étudiants. Poursuivant dans notre perspective de la psychologie sociale, nous avons souhaité comprendre



de quelle façon l'ensemble des relations que les étudiants entretiennent ont un impact sur leur construction identitaire. Ainsi que nous avons eu l'occasion de le souligner dans le chapitre précédent, le cégep se présente comme une collection d'individus qui revendiquent des appartenances multiples, toutes n'ayant pas le même degré de signification et d'importance pour eux. Dans le présent chapitre, notre réflexion est guidée par l'idée que la qualité des interactions peut avoir une incidence forte sur la création de zones de fragilité. Nous insistons également sur le rôle de la salle de classe comme espace de prévention privilégié.

Le cégep, un espace de transformation et d'évolution personnelle

*« Mais ça m'a appris aussi à être plus sociable.
Je suis ouverte, j'ai appris à parler avec tout le monde »
(étudiant 59).*

En quoi le cégep change-t-il le jeune?

Pour la plupart des jeunes, le cégep, le Collège de Maisonneuve ici en particulier, apporte une expérience concrète de la diversité. Une telle expérience, la rencontre avec la diversité culturelle notamment, est appréciée : *« Oui, au niveau de la diversité culturelle, ça m'a changé, car ça me permet d'être avec du monde vraiment différent. C'est la première fois que je vois des filles voilées, c'est plutôt bien, ça me permet de sympathiser avec des gens très différents »* (étudiant 2). Cette diversité a motivé un jeune dans son choix pour le Collège de Maisonneuve, qu'il voit comme une importante institution publique : *« Justement, avant, j'étais dans une bulle protégée, [...] mais j'ai choisi une grosse institution publique. Je voulais voir plus de diversité sous toutes ses formes »* (étudiant 8).

Les étudiants font effectivement l'expérience de toutes les formes de diversité. Que l'étudiant soit un Québécois de plusieurs générations ou issu de l'immigration, c'est la nouvelle composition du public collégial dans sa variété qui peut dans certains cas le surprendre : *« Je viens d'une école secondaire et c'est une école très multiethnique, c'est le quartier, la vie normale pour moi, mais quand je suis arrivé au cégep, c'était le choc culturel. Avant, il n'y avait pas de différence entre nous, au secondaire, ici il y a des gens différents »* (étudiant 49). Certains étudiants attendaient même impatiemment cette diversité. Une étudiante explique ainsi : *« J'étais dans une école secondaire privée de filles. J'ai rencontré la diversité des Arabes, depuis ceux qui ne serrent pas la main des filles jusqu'à ceux qui sont habillés rock. Ça a élargi mon milieu. J'ai rencontré des gens de la Rive-Sud, de Saint-Michel, de Montréal-Nord. Ce que je cherchais à Maisonneuve, je l'ai trouvé »* (étudiant 77).

En contraste avec l'école secondaire, ce sont également de nouvelles formes de socialisation qui s'opèrent : *« Donc, ça a aussi changé la façon dont je vois mes groupes d'amis. Y en a d'autres qui priment un peu. Ce n'était pas comme ça au secondaire. Mes relations sociales sont différenciées entre groupes »* (étudiant 61). Si le nombre d'étudiants et la diversité des profils favorisent les rencontres, certains étudiants peuvent se sentir un peu perdus dans le milieu collégial : *« Les premières sessions, c'était dur, je n'avais pas beaucoup d'amis, je passais beaucoup de temps seule. Après, j'ai rencontré du monde nouveau. D'une session à l'autre, les gens parfois ne te parlent plus. C'est difficile de se retrouver des amis »* (étudiant 74).

Être soi-même au collège

« Être soi-même » signifie pour les étudiants « pouvoir vivre » ses appartenances multiples¹¹, que l'on soit immigrant ou pas. Dans cette section, nous avons jugé pertinent de distinguer le point de vue des étudiants selon qu'ils sont québécois de plusieurs générations ou québécois issus de l'immigration, puisque les réponses peuvent être différentes et donc nous informer sur les possibles zones de fragilité.

Sans hésiter, presque tous les étudiants québécois de plusieurs générations se sentent eux-mêmes au Collège: « *Oui, je veux dire, il y a tellement de différences au Collège que, je veux dire, ça dérange pas quelqu'un que je sois moi-même. J'ai l'impression qu'au Collège les gens sont plus laisser-aller, easy-going. Tandis qu'au secondaire, ç'aurait été différent* » (étudiant 21). Quelques-uns témoignent cependant d'une certaine réserve, notamment quand ils ont le sentiment qu'ils ne rentrent pas dans une norme: « *Je ne suis pas à l'aise pour partager mon intimité en public, par exemple. C'est pas mal l'orientation sexuelle qui est difficile* » (étudiant 50).

Tout comme un étudiant québécois de plusieurs générations, un étudiant immigrant peut, d'une part, être lui-même, mais à condition de « changer un peu »: « *Je pense que oui. C'est sûr, il y a des choses que tu dois laisser chez toi, mais majoritairement, oui. Il y a beaucoup de choses que tu es obligé de renier, comme tes traditions, tes habitudes... Mais, c'est vrai, quand tu es immigrant, tu changes sans même t'en rendre compte, si tu veux vraiment t'insérer* » (étudiant 9); mais il ne peut pas, d'autre part, être lui-même également en raison de la peur du jugement: « *Je dirais que non. Au Collège, pas vraiment. Si c'est être curieux oui, mais sinon non. On fait attention au jugement. J'ai l'impression que les autres sont eux-mêmes et qu'ils n'ont pas peur du jugement* » (étudiant 45).

Il leur est difficile, voire impossible de s'intégrer avec leurs bagages culturels au sein d'une société québécoise affirmée: « *J'ai dû sortir de ma zone de confort. J'ai dû me confronter aux opinions des autres. Pour accepter qui j'étais dans une autre culture, j'ai dû sortir de ma zone de confort. C'était une menace, mais j'ai dû le faire pour continuer mon développement personnel* » (étudiant 42). Être soi-même et intégrer la communauté du Collège demande au jeune issu de l'immigration non seulement de sortir de sa zone de confort, mais aussi de se conformer, de mettre de côté une partie de son identité, de ses origines: « *Au Collège, je ne sais pas. Non, pas tellement. Je dois me conformer. Je suis liée et je n'exprime pas ce que je suis. Par contre, je suis bien plus moi au Québec que je l'étais dans mon pays. Y a pas vraiment de problèmes d'ethnie, mais vous devez disparaître un peu...* » (étudiant 53).

¹¹ Cette thématique des multiappartenances sera abordée plus longuement dans le chapitre 4.

Quand une zone de fragilité émerge des relations avec l'institution collégiale

La famille immigrante et ses relations avec l'institution scolaire

Dans leurs rencontres avec des jeunes issus de l'immigration qui viennent les consulter, les intervenants abordent souvent la question des valeurs et des interdits : par exemple, la sexualité, l'alcool, l'habillement et les relations amoureuses. Ces jeunes sont aux prises avec autant de contradictions et leurs parents sont décrits comme peu encourageants et ne donnant pas assez de soutien. Bien souvent, la famille immigrante est vue comme « rigide, car elle est frustrée par l'immigration et parfois la déqualification professionnelle des parents (notion de sacrifice), qui surinvestissent (dans) l'éducation des enfants, menant ainsi à une distorsion entre ce que se passe dans la vie (expérience sociale) du jeune et les exigences familiales » (intervenant 1).

Des parents sont en distance, éloignés de l'expérience sociale et scolaire de l'enfant, les parents allophones notamment. Du point de vue de certains professionnels rencontrés, la famille immigrante est décrite comme exerçant parfois une trop forte emprise sur les jeunes, qui seraient, en conséquence, « très à l'aise avec le mensonge, on ne dit pas tout à la famille » (intervenant 3). Cette perspective cohabite facilement avec l'idée, pourtant contradictoire, que l'autorité des parents est défaillante. Un intervenant insistait sur le type d'approche à valoriser : « La job, c'est sur le terrain, c'est dans la fonction de sociocommunautaire que ça se passe. Maisonneuve a toujours tenté d'être avant-gardiste [...]. Après les événements, ils ont fait une activité où c'était de la danse, et ça a bien marché, c'était rassembleur. Il faut trouver des phénomènes rassembleurs. Certains profs, tu te demandes c'est quoi leur approche. Les attitudes des profs ou de certains intervenants, qui ne tolèrent pas le religieux. Moi, je les écoute, ils pensent que je pense pareil. Mais moi, je dis "On peut-tu trouver des façons de s'adapter?" Moi, je suis entre l'arbre et l'écorce » (intervenant 6). Ce témoignage expose clairement le rôle qui revient aux établissements d'enseignement en ce qui concerne les trajectoires des étudiants issus de l'immigration, dans lesquels les parents investissent beaucoup. Ainsi que l'expliquent des travaux de recherche, l'école est vue comme une des institutions clefs de l'intégration sociale de ces jeunes. Cependant, selon Altay Manço, « son importance ne vient pas tant de son rôle de transmission de connaissances que de son rôle symbolique : l'école permet aux enfants de s'émanciper de leurs appartenances et identifications d'origine. Mais cette émancipation ne peut s'effectuer contre le milieu d'origine; elle nécessite de pouvoir conjuguer changement et continuité, de pouvoir articuler tradition et modernité » (Manço, 2006 : 19). Dans cette perspective, l'institution scolaire doit travailler en tenant compte des familles et des valeurs qu'elles véhiculent. Nous montrons au chapitre suivant que des situations de « conflits identitaires » constituent des zones de fragilité chez les jeunes, mais ici, nous voyons que les divergences entre l'institution scolaire et la famille peuvent constituer aussi de telles zones.

La salle de classe et la religion

Dans les salles de classe au Collège, il existe de possibles tensions entre les conceptions et les opinions des individus quant à la place de la religion dans l'espace éducatif, et sans doute des effets générationnels. Tout en reconnaissant l'importance de la réflexion et de la critique, certains étudiants

se sentent mal à l'aise face à des remarques que des enseignants peuvent formuler à propos de la religion, notamment dans des cours de disciplines qui relèvent des sciences humaines et des sciences sociales. Si certains se contentent de faire état de ce sentiment, d'autres soulignent qu'ils préfèrent opter pour une stratégie que nous pourrions qualifier de « résistance passive », consistant à faire profil bas durant le cours et à assurer le minimum de façon à obtenir des résultats corrects. Une telle situation est décevante, car le but des enseignants est précisément de conduire les étudiants sur des terrains sur lesquels ils ne pensaient pas pouvoir aller, dans le respect d'un certain équilibre entre les convictions de leurs étudiants et les leurs. D'ailleurs, la littérature sur la radicalisation insiste sur le rôle de l'école pour effectuer non pas de la détection – exercice délicat et dangereux –, mais de la prévention (Pels et de Ruyter, 2012). Des auteurs suggèrent que des approches inclusives en contexte de diversité, comme la création d'un sentiment communautaire au travers d'activités d'apprentissage reposant sur la coopération des élèves, préviennent les risques de radicalisation (Davis et Cragin, 2009; Hansen 2001; Westheimer and Kahne 2004).

La salle de classe, un espace de prévention privilégié

Des enseignements qui font réfléchir

L'étudiant gagne en maturité et apprend à mieux se connaître, notamment dans les cours de philosophie : « *Dans le cours de philosophie, tu apprends beaucoup sur la vie en général. Par exemple, c'est dans ce cours que j'ai appris des choses vraiment intéressantes sur un sujet spécial qui portait sur la méditation sur la mort* » (étudiant 50). De façon générale, les étudiants reconnaissent que certaines disciplines telles que la philosophie, la sociologie, mais également la littérature ou la psychologie, les encouragent à s'interroger sur qui ils sont, leurs choix, leurs déterminismes sociaux. Les étudiants issus de l'immigration affirment d'ailleurs que c'est à l'occasion de ces enseignements qu'ils se penchent sur le sens de leur identité, en tant que citoyens québécois issus de l'immigration.

Les étudiants soulignent également que certains cours aiguisent leur curiosité et les aident à développer leur littératie critique, ainsi que leur sens critique : « *J'ai toujours eu un esprit critique, mais le cégep l'a aiguisé. Peut-être c'est lié à mon programme de sciences humaines, mais je pense que c'est important dans la vie de ne pas voir les choses en noir et blanc, de bien distinguer [les] nuances* » (étudiant 69). Les différents modèles existants (Borum, 2003; Moghaddam, 2005; Sagemam, 2008; Wiktorowicz, 2004) avancent l'idée que l'un des signes de radicalisation est l'élaboration dans l'esprit de l'individu d'une vision simpliste du monde, d'une conception sans nuances de la réalité sociale. Développer le sens critique et la curiosité intellectuelle des étudiants peut donc être bénéfique en termes de prévention.

Les pratiques pédagogiques

Les enseignants constatent les regroupements formés dans leurs classes, mais précisent que ces groupes ne fonctionnent pas comme des entités closes : au contraire, des discussions et des échanges se font. Si ces regroupements aident les élèves à se sentir à l'aise, ils ne les enferment pour pas autant. La salle de classe apparaît donc comme un espace particulier : elle donne à voir des dynamiques intergroupes observables dans l'ensemble de la société, mais dans le même temps, elle fournit une occasion unique, par le truchement de l'enseignement et de la matière enseignée, d'agir directement

sur ces dynamiques. Toute la tradition de l'éducation interculturelle, propre au Québec, insiste d'ailleurs sur la vertu de la salle de classe en termes de relations intergroupes (McAndrew, 2001). Les pratiques pédagogiques ont une importance majeure et les enseignants rencontrés les adoptent volontiers. Selon eux, elles permettent de déconstruire les représentations des étudiants, de défaire les stéréotypes et les préjugés, ou encore, de développer l'esprit critique. Or, nous avons montré que les représentations négatives dont certains groupes sont victimes constituent des zones de fragilité en matière de risques de radicalisation. Le travail de « déconstruction » des stéréotypes est donc une pratique importante. Par ailleurs, les chercheurs sur la radicalisation insistent sur le fait que l'une des pistes de prévention est d'outiller les étudiants de façon qu'ils soient capables de faire preuve de sens critique (Difraoui et Uhlmann, 2015) quand ils reçoivent des messages de propagande.

Ces pratiques pédagogiques sont articulées avec des thématiques spécifiques (liées à la diversité ethnique et religieuse) qui intéressent tout particulièrement les étudiants : l'immigration, mais tous ne l'abordent pas de front; l'actualité locale et internationale; la question autochtone; les signes religieux (les différences entre niqab, hijab, tchador) et la condition des femmes; l'histoire du Québec; les accommodements raisonnables; l'homosexualité, la sexualité hors mariage... des sujets plus difficiles, qui dérangent certaines personnes.

Pour autant, la présence de personnes issues de groupes différents en un même espace ne suffit pas automatiquement à créer des échanges; l'enseignant joue un rôle déterminant, car il imprime une dynamique à sa classe. En ce qui concerne le traitement de sujets tels que la religion, la diversité ethnoculturelle ou même la radicalisation, les entrevues avec les enseignants ont montré que tous n'ont pas la même attitude. Les uns préfèrent éviter certains sujets afin de ne pas se montrer en contradiction avec les convictions ou les croyances de leurs étudiants. Au contraire, d'autres ont insisté sur l'importance de ne pas éviter les sujets les plus brûlants, car il est important de créer des espaces régulés dans lesquels ces questions peuvent être abordées. Pour ces enseignants, il est important de bousculer un peu les étudiants, sans pour autant aller trop loin et aboutir à un rejet de leur part. Sur la question spécifique de la radicalisation religieuse menant à la violence, nous avons distingué trois types d'enseignants : ceux qui en parlent parce que la discipline enseignée leur en fournit l'occasion et qu'ils possèdent les outils conceptuels *ad hoc*, ceux qui aimeraient en parler, mais qui ne se sentent pas suffisamment équipés, et ceux qui ne veulent tout simplement pas en parler.

Interagir avec les enseignants et les intervenants de façon informelle

En dehors des enseignements et des périodes de consultation, la discussion avec les enseignants et les intervenants est, selon les étudiants rencontrés, chose rare. Les échanges ne se font que pour approfondir la matière à la fin du cours, ou encore, si le jeune rencontre un problème particulier qui nécessite d'en parler avec un intervenant. À la question de savoir s'il échangeait avec ses enseignants, un étudiant confiait : *« Non, pas vraiment. Je discute avec eux, surtout pour le travail. C'est vrai qu'avant, chez moi, je discutais un peu plus. Peut-être que c'est le système éducatif qui est différent, mais ici je me sens moins proche des professeurs. Ils sont quand même sympathiques et ça me convient comme ça »* (étudiant 2).

Mais il est permis et il arrive qu'on discute avec un professeur de choses qui n'ont rien à voir avec les cours : « Certains sont ouverts et discutent d'autres choses. Mais généralement, je m'en tiens au cours, sauf avec ceux qui discutent d'autres sujets. Il y a une prof avec qui j'ai des affinités particulières, parce qu'elle nous parle de sujets différents » (étudiant 39). Bien que ces interactions en dehors de la classe soient rares, les étudiants souhaitent en avoir davantage : « En ce qui concerne les enseignants, oui parfois. Des fois, en dehors des cours, on discutait, on avait des intérêts communs. D'ailleurs, à ce sujet, je pense qu'on devrait être plus proches des professeurs » (étudiant 69). Malgré cela, les étudiants peuvent être très intimidés. Une étudiante confiait ainsi : « C'est un défi personnel que je me pose : aller plus vers les enseignants, même par courriel, c'est important » (étudiant 52). Ils sont parfois méfiants vis-à-vis de personnes qui restent, malgré tout, des figures d'autorité. Pourtant, les discussions en dehors des temps d'enseignement et sur des sujets autres que ceux traités en cours peuvent également avoir des vertus en termes de prévention de la radicalisation. En effet, nous montrons dans cette recherche que le processus de radicalisation s'enracine dans un malaise identitaire qui ne parvient pas toujours à être verbalisé auprès d'une personne de confiance. Or, les recruteurs se présenteront comme l'oreille attentive qui va écouter et comprendre le malaise de l'individu. Dans le contexte collégial, les enseignants paraissent à l'occasion constituer des personnes de confiance à qui les étudiants peuvent s'adresser pour partager quelque chose d'intime, quitte à ce qu'ils passent ensuite le relais à des intervenants. Ce qui est important, c'est que le dialogue puisse être établi.

Chapitre 4

La conciliation des cultures : entre négociation et malaise identitaire

Ce qu'il faut retenir du chapitre

Faits saillants : Les étudiants issus de l'immigration sont « entre deux rives » et se construisent une identité propre structurée par au moins deux systèmes culturels. La multi-appartenance est une exigence qui fait mûrir, mais c'est aussi une épreuve.

Zones de fragilité en lien avec la radicalisation :

Certains étudiants subissent l'épreuve d'un « conflit identitaire » et ne parviennent pas à réaliser la synthèse des différents systèmes culturels. Les groupes radicaux prônant la violence au nom de la religion prennent appui sur ce malaise pour proposer une identité alternative qui offre des certitudes là où il y a des doutes, et qui donne à l'individu un sentiment d'appartenance là où il y a de la « marginalisation identitaire ».

Les pistes de prévention : Prendre en compte la multi-appartenance des individus et proposer des activités au cours desquelles elle peut être débattue et partagée.

Introduction

« On ne peut pas porter deux masques différents sans porter les traces du premier masque »

(étudiant 72).

Nous avons rencontré des jeunes Québécois de plusieurs générations, mais aussi des étudiants immigrants de première et deuxième génération. Ces derniers sont immigrants récents (moins de 5 ans), pour d'autres l'installation au Québec est plus ancienne (10 ans et plus). Ils sont originaires de tous les continents : d'Asie (Chine, Vietnam), du Moyen-Orient (Liban, Turquie), du continent africain (Mali, Guinée), du Maghreb (Maroc, Algérie), de l'Europe (France), finalement d'Amérique latine (Mexique, Brésil) et de contrées insulaires telles Tahiti et Haïti. Quant à leurs parents, certains sont des universitaires, et très peu de ces familles immigrantes ont d'autres membres présents au Québec.



Des « enfants entre deux rives »

La culture d'origine comme source d'inspiration

Les jeunes immigrants de deuxième génération ont plusieurs types de liens avec la famille et le pays d'origine. Il en ressort une profonde obligation morale et un attachement affectif envers ce pays, de sorte que la relation avec ce dernier – que les jeunes n'ont parfois jamais visité – constitue un élément central dans la construction identitaire (Gallant, 2008). Néanmoins, la relation à la culture d'origine est soumise à un processus de réappropriation individuelle : les jeunes Québécois de la deuxième génération ont parfaitement intégré les valeurs individualistes de la société, de sorte que le rapport à la culture d'origine prend la forme d'une conciliation entre celle-ci et la culture québécoise, la première se trouvant réinterprétée pour fonctionner en accord avec la seconde. Un certain accommodement se développe ainsi entre la construction d'une identité individuelle, pleinement ancrée dans le Québec d'aujourd'hui, et le maintien de la culture d'origine (Gallant, 2010).

La négociation entre la société d'origine et la société d'accueil se révèle plus difficile pour les étudiants qui sont eux-mêmes des immigrants (et pas seulement issus de l'immigration), et qui ont dû quitter leur réseau social, leurs habitudes, leurs repères culturels. Un étudiant précise : *« Je regarde la télévision de mon pays d'origine, mais j'ai perdu le goût à cause de la nouvelle vie. Je suis là, je ne suis pas là-bas. J'adopte un style nord-américain, canadien »* (étudiant 9). Parfois, un sentiment de perte et une certaine mélancolie pouvaient transparaître des propos : *« L'alimentation me manque et je me rappelle certains moments où je me levais et j'allais manger au bord de la mer, avec de la musique (du pays). Il y a la distance qui nous fait penser à ce qu'on aimait là-bas et on s'en rend compte ici »* (étudiant 2).

Les travaux sur les jeunes de deuxième génération (Benaïche, 2011; Tabet, 2011) mettent en évidence, dans le rapport de loyauté aux parents, qu'il existe une conscience fondée sur l'histoire migratoire des parents et sur la langue du pays d'origine. Cependant, certaines recherches pointent des différences intrafamiliales, notamment dans le cas de l'identité des jeunes d'origine arabo-musulmane (Benaïche, 2011) : *« J'y accorde moins d'importance que ma grande sœur, elle est plus attachée à la religion que moi, sans doute parce que c'est une femme et qu'elle porte le voile »* (étudiant 49).

Pour autant, les étudiants témoignent d'un décalage entre la manière qu'ils ont de vivre les valeurs et la culture d'origine, et celle de leurs parents : *« Mes parents sont attachés à leur pays. Les enfants sont entre deux rives. Pour les parents, c'est plus difficile, des fois ils ne vivent pas le même intérêt que toi à t'enraciner ici. Dans ma famille, on est tous autant attachés à cette culture, même si ma mère est plus religieuse que nous. On essaie de faire des choix dans le meilleur des deux mondes »* (étudiant 53). Ce témoignage est intéressant, car il souligne que l'adoption des valeurs, des normes et des références culturelles demande de faire des choix qui peuvent être douloureux.

Les jeunes issus de l'immigration souhaitent également contribuer au maintien, à la conservation et à la transmission de leur culture d'origine : *« Oui, c'est un devoir et j'y tiens, car cela fait partie de moi : la langue, les histoires à conserver, mais sans l'imposer »* (étudiant 11). Ils pensent cette responsabilité en se projetant dans le futur et en imaginant les parents qu'ils seront peut-être un jour : *« Une responsabilité oui ! Dans son maintien oui, surtout quand j'aurai moi-même des enfants dans le*

futur» (étudiant 49). Contrairement à ce que l'on pourrait penser de prime abord, cette responsabilité procure un sentiment de fierté et n'est pas forcément vue comme un fardeau : « *Oui j'ai une responsabilité. C'est un plaisir, mais ce n'est pas un fardeau. Je me sens spéciale et je suis fière* » (étudiant 40). La culture dont ils ont la charge devient en quelque sorte un signe de distinction par rapport aux autres étudiants. La fierté que les jeunes tirent de cette responsabilité n'est possible que dans la mesure où leur culture d'origine, dont ils sont les dépositaires et les relais pour la génération future, n'est pas un frein à leur construction identitaire, mais au contraire une source d'inspiration. Comme si la culture d'origine offrait la base stable de la construction de l'identité au Québec.

L'appropriation et la gestion de l'héritage culturel

*« Je suis devenu eux, sans le vouloir.
C'est difficile de revenir en arrière »
(étudiant 45).*

Pour ce qui est de devoir et pouvoir maintenir sa culture d'origine, il y a lieu de s'interroger sur l'appropriation d'un tel héritage culturel et la façon dont les jeunes le gèrent au quotidien. Des conflits de loyauté peuvent mener à l'élaboration de stratégies, notamment identitaires. Gina Lafortune précise que « les stratégies identitaires sont utilisées en fonction de la situation, des finalités et des ressources des acteurs » (Lafortune et Kanouté, 2007 : 41). Les entrevues nous ont permis de distinguer plusieurs stratégies déployées.

La gestion s'opère avec aisance... quand le jeune s'adapte, s'ajuste dans le respect de l'autre : « *Oui, c'est sûr, mais je suis ouverte. Je n'impose rien aux autres. Ce qui nous définit, c'est nous et nos comportements. Je peux avoir des affinités avec quelqu'un qui n'a pas la même façon de penser, la même culture ou la même tradition que moi. Ce qui m'importe, c'est le respect de la culture de l'Autre* » (étudiant 40).

Avoir conscience des sacrifices consentis par les parents. Les étudiants issus de l'immigration ont parfaitement conscience des sacrifices consentis par leurs parents pour assurer leur réussite (Sweet et al., 2008) : « *Mes parents m'ont définitivement transmis la persévérance. Mes parents sont des universitaires, mais ils ont immigré et sont repartis de zéro avec le salaire minimum, et puis, ils se sont faits eux-mêmes. Ils m'ont appris à atteindre mes objectifs, c'est plus un héritage de valeurs qu'un héritage culturel* » (étudiant 8).

Une gestion problématique de l'héritage culturel. Il arrive que la conciliation soit difficile, voire impossible, et qu'il faille trancher : « *C'est un peu difficile. Il faut enlever un peu de notre culture pour prendre la culture de l'autre* » (étudiant 42). Nous avons montré que les étudiants négocient leur identité individuelle en associant des éléments culturels de la société d'origine et d'autres de la société québécoise; pour autant, pour certains étudiants, cette négociation peut s'avérer un dilemme difficile – voire impossible – à trancher. Un étudiant explique ainsi : « *Je dois dire que j'ai le cul entre deux chaises, je ressens cette double appartenance, mais je préfère faire valoir mes valeurs avant mon intégration dans le groupe. C'est comme un couteau à double tranchant, car je vis chez mes parents et*

je ne veux pas les décevoir» (étudiant 49). Cette déchirure se manifeste d'autant plus quand l'étudiant opère des choix qui semblent aller à l'encontre de ceux de ses parents : « Faut dire aussi que la culture nord-américaine est très tentante, c'est très déchirant versus la culture de ma communauté, car mes parents ne sont pas très bien intégrés ici, ils sont isolés; et j'ai grandi ici avec une grande volonté d'ouverture et d'aller vers le monde américain, mais il y a comme un malaise, la question est comment concilier les deux » (étudiant 52).

Abandonner l'identité culturelle du pays d'origine

Au cours d'une entrevue, un étudiant expliquait ceci : *« Il y a des trucs que je suis obligé de nier, il y a des trucs que je suis obligé d'abandonner pour avancer dans la société québécoise, pour avoir une meilleure 'instauration'. Mais je garde quand même mes convictions »* (étudiant 9). Une telle négation passe par l'autocensure : *« C'est difficile, je ne sais pas trop dans quoi me mettre. J'essaie de garder le plus possible ces choses pour moi, dans un contexte québécois, et en même temps je ne suis pas contente, car j'aimerais donner mon avis, ça revient à ne pas être soi-même. Donc pour la paix, je ne dis rien, je garde avec moi, dans ma tête, mon avis personnel est gardé sous silence »* (étudiant 11); la négation sera synonyme de frustration, et dans certains cas, d'éloignement et d'incompréhension au sein de la famille : *« L'héritage québécois, ça bâtit mes valeurs modernes de liberté. Quand je parle à ma famille, parfois ils ne comprennent pas. Je les comprends de moins en moins. Je fréquente des Québécois. Parfois j'ai de la difficulté, j'ai peur d'être jugé, mais j'ai appris à parler comme eux. Je suis devenu eux, sans le vouloir. C'est difficile de revenir en arrière »* (étudiant 45). Ces témoignages manifestent une ambiguïté dans le rapport que les familles immigrantes entretiennent avec la culture de la société d'accueil : elles « s'approprient uniquement le projet scolaire de la classe dominante, sans en épouser les autres dimensions socioculturelles » (Manço, 2006 : 20). Les enfants se trouvent alors pris dans un dilemme difficile à négocier, « susceptible d'engendrer chez l'adolescent culpabilité et conflit identitaire » (Manço, 2006 : 20).

Conflit identitaire et radicalisation

L'identité clivée, une zone de fragilité

Le sociologue français Pierre Bourdieu évoque l'« habitus clivé » pour désigner le malaise qui résulte de l'appartenance à deux mondes sociologiquement incompatibles ou, du moins, dont la conciliation exige un lourd travail de négociation de la part de l'individu. Ici, nous pourrions parler plus simplement d'*identité clivée* pour rendre compte des tensions et des contradictions entre la culture et les valeurs familiales, d'une part, et la culture de la société québécoise, d'autre part. Plusieurs étudiants issus de l'immigration ont utilisé au cours des entretiens les termes « déchirure », « choix », « dilemme », mettant ainsi de l'avant les difficultés vécues. L'extrait suivant illustre bien les tensions existantes : *« Mes parents sont pas des "blanchisseurs", ils veulent me garder, ils ne me veulent pas trop occidental, ils ne sont pas trop d'accord avec les valeurs occidentales »* (étudiant 59).

La psychologie sociale parle de « conflits identitaires » pour évoquer les personnes qui doivent évoluer au sein de deux cultures qui rassemblent, chacune, leurs normes et leurs valeurs. Plusieurs extraits d'entrevues manifestent ce qui est connu sous l'expression *dissonance cognitive*. On parle

de dissonance cognitive quand une personne doit concilier dans son existence quotidienne des normes, des valeurs ou des traits culturels qui sont contradictoires et qu'elle souhaiterait pourtant faire tenir ensemble. L'extrait suivant, qui concerne les relations filles-garçons, en donne un bon exemple : « *Au secondaire, c'était un choc de voir comment les filles et les garçons, dans leurs relations amicales et amoureuses, se comportent entre eux. C'était tellement ancré en moi, en plus du fait que les profs étaient à l'aise avec cela. Alors je me dis que c'est la manière de vivre et que je ne devrais pas juger, mais, en même temps, je me dis que c'est mal. C'est culturel, c'est comme ça ici* » (étudiant 11). Ces propos dénotent une situation de dissonance cognitive qui provient du choc entre deux types de morale sexuelle. Quand un individu vit une telle situation, il développe des stratégies qui visent à réduire les tensions et à vivre avec elles. Dans l'extrait cité, l'étudiant concilie les deux systèmes de valeurs en les relativisant : il reconnaît qu'aucun n'a de valeur universelle et absolu, et que leur vérité est relative au contexte considéré. Et pourtant, la tension est manifeste, puisque l'étudiant réaffirme la primauté d'un système de valeurs : « *Mais en même temps, je me dis que c'est mal* ».

La question des stratégies est essentielle dans la mesure où une situation de dissonance cognitive n'est pas tenable sur le long terme. Elle demande à être résolue. Dans le cas des conflits identitaires qui engendrent de telles situations, des travaux proposent des typologies pour montrer comment des jeunes issus de l'immigration négocient les tensions issues de la double appartenance. Celle proposée par John W. Berry (Berry *et al.*, 2006) comporte quatre catégories (ou stratégies identitaires) : (1) l'assimilation (forte identification à la culture d'accueil et faible identification à la culture d'origine), (2) la séparation : (inverse de l'assimilation), (3) l'intégration (forte identification aux deux cultures), (4) la marginalisation (faible identification, autant à la culture d'origine qu'à la culture d'accueil).

La « marginalisation identitaire » comme zone de fragilité

Plusieurs auteurs reconnaissent l'efficacité de cette typologie pour décrire les relations que les jeunes issus de l'immigration entretiennent avec la culture d'origine et la culture d'accueil. Parmi ces quatre catégories, celle de la marginalisation est présentée comme procurant un faible bien-être : elle est donc susceptible de mettre l'individu dans une position de conflit identitaire. La faible identification autant à la culture d'origine qu'à la culture d'accueil a pour effet d'ouvrir la porte à des affiliations alternatives, notamment religieuses. Nous traitons plus spécifiquement de la question religieuse au chapitre 5, mais rappelons que, dans le cas musulman, la pratique religieuse des enfants est parfois très éloignée de celle des parents : l'islam des enfants peut être en rupture avec l'islam des parents. Des auteurs ont montré comment la constitution d'une *Oumma* mondiale constituait une alternative à l'islam des parents, imprégné de particularités locales ou nationales (Roy, 2002). Le sociologue britannique Arun Kundnani explique que l'identification à une communauté islamique mondiale (Oumma) constitue une alternative, autant à l'injonction assimilationniste qu'à l'exigence familiale de maintenir des traditions ethno-religieuses (Kundnani, 2014 : 36). Or, la propagande jihadiste repose tout particulièrement sur la supposition d'une communauté islamique mondiale qui serait menacée de toutes parts, à commencer par les sociétés occidentales. Cela suscite un sentiment fort de solidarité et d'identification entre des personnes que rien ne lie.

Les travaux sur la radicalisation religieuse conduisant à la violence, en particulier ceux qui proposent des « modèles » ou des « parcours » de radicalisation, insistent sur la situation de « marginalisation »

identitaire (Berry *et al.*, 2002 et 2006). Ainsi, certains suggèrent que la radicalisation trouve un terreau favorable dans les difficultés que certaines personnes issues de l'immigration éprouvent à faire cohabiter ces identités plurielles (King et Taylor, 2011). La marginalisation identitaire ne conduit évidemment pas nécessairement l'individu au stade ultime de la violence. En revanche, elle constitue un terrain favorable – ou une zone de fragilité – adroitement exploité par les recruteurs des groupes islamistes.

La multi-appartenance culturelle : de la zone de fragilité à l'avantage comparatif

La multi-appartenance, source de soupçons

La littérature sur les jeunes de la deuxième génération, de même que les entrevues réalisées avec les étudiants, démontrent l'importance de la « multi-appartenance ». Nous avons vu au chapitre 2 que certains étudiants insistent sur l'importance de circuler entre les groupes de façon à confronter et mettre en perspective les points de vue. Pourtant, cette multi-appartenance ne va pas de soi, puisqu'elle peut être mal vue par la société d'accueil : souvent, elle est considérée comme une appartenance superficielle. Par ailleurs, le maintien – et surtout la revendication – de la culture d'origine pourra être interprété comme un refus d'intégration. Par exemple, les recherches qui se sont penchées sur la mise en scène de l'identité des jeunes Arabes et Musulmans révèlent un sentiment d'affiliation identitaire « mêlé de honte ou de délégitimation » (Tabet, 2011). En effet, « afficher ainsi son appartenance et son identification peut être alors source d'embarras et susciter la peur du jugement de l'interlocuteur » (Tabet, 2011 : 68). Le regard des autres, si important dans la construction identitaire, peut alors provoquer un sentiment d'illégitimité et de stigmatisation. De tels sentiments peuvent conduire à la frustration et au ressentiment. Or, l'on sait que la propagande jihadiste auprès des jeunes – notamment ceux issus de l'immigration – sait adroitement prendre appui sur le ressentiment qu'ils peuvent nourrir vis-à-vis de la société d'accueil. Dans le cas des jeunes Arabes du Québec, Paul Eid (2004) évoque un piège identitaire dans lequel se trouvent ceux dont l'identité est « compromise » dans un contexte où la catégorie « arabe » est à la fois socialement compromise et compromettante pour ceux qui soit la « subissent », soit s'en réclament, voire les deux à la fois.

Le renversement du stigmate comme stratégie identitaire pour affirmer la multi-appartenance

Depuis les travaux d'Erving Goffman (1963), on parle de « stigmates » pour désigner des éléments de l'individu (souvent une particularité physique ou vestimentaire) qui, socialement dévalorisés, vont avoir pour effet de dévaloriser l'individu qui en est le porteur. Pour prendre un exemple bien connu, le voile islamique constitue un stigmate pour les femmes musulmanes qui le portent, par exemple lors de leur recherche d'emploi. Il arrive que les groupes et les personnes victimes de ces stigmates (c'est-à-dire du regard négatif dont ils font l'objet) en fassent une source de fierté. On parle alors de « renversement du stigmate » pour désigner cette opération au cours de laquelle ce qui provoquait un sentiment de honte devient au contraire un objet de fierté.

Ce processus de renversement constitue en quelque sorte une réaction à un regard négatif : « Le caractère proprement identitaire de la catégorie “arabe” en Amérique du Nord est essentiellement réactif, à savoir qu’il surgit avant tout sous l’effet d’un racisme anti-arabe qui tend à être plus ou moins virulent selon la conjoncture internationale » (Tabet, 2011 : 76). Au Québec, des travaux de recherche insistent sur le fait que la culture d’origine – ou parfois, la pratique religieuse – constitue un domaine sur lequel les jeunes ont le sentiment de posséder un certain pouvoir d’action. Nicole Gallant fait le lien entre choix identitaire et contraintes structurelles : « Bien que certaines contraintes structurelles et conjoncturelles agissent sur ces choix, les jeunes ont l’impression d’avoir le libre choix de leurs appartenances et le revendiquent » (Gallant, 2008 : 39). Dans le même temps, ce travail de « renversement du stigmaté » a une dimension de sur-affirmation culturelle dans la mesure où les groupes qui l’opèrent réagissent souvent à une identité dans laquelle on les enferme (Laroussi, 2000). Un tel processus n’est pas univoque dans la mesure où il peut avoir autant des conséquences positives que négatives. Il peut être vu comme la capacité des individus et des groupes à regagner l’estime perdue tout en affirmant leur pleine légitimité dans la société d’accueil. De ce point de vue, il apparaît comme positif. Cependant, le « renversement du stigmaté » peut constituer un moment au cours duquel le groupe se détache et entre en dissidence avec le reste de la société. De cette rupture peut émerger un processus de radicalisation.

Gallant préconise de regarder la dualité comme un point de départ : « Au contraire, elle est généralement posée comme un point de départ ou une donnée, et les analyses servent à étayer soit l’hypothèse que cela soulève des difficultés considérables pour les individus, soit l’idée que cette dualité leur confère des avantages » (Gallant, 2008 : 37). L’hybridité identitaire semble le concept clé, selon Gallant, puisqu’elle place les appartenances comme 1) multiples et 2) en jonction : « Il s’agit le plus souvent en fait d’un seul groupe d’appartenance, que je qualifierai de groupe “hybride”, et qui est situé à la jonction des deux ensembles » (Gallant, 2008 : 41). « Le fait pour un individu de jouer avec plusieurs identités (je dirais plutôt appartenances identitaires) en même temps, en employant davantage l’une ou l’autre, selon les situations » (Gallant, 2010 : 42). D’ailleurs, cette hybridité est perçue positivement chez les jeunes de deuxième génération, parce qu’elle permet d’élargir le champ des possibles : « *Tu n’as pas un point de vue strict. On est plus ouverts, je peux adopter plusieurs façons de voir les choses* » (étudiant 40). Et un autre étudiant : « *C’est multiculturel, j’ai un accès à plusieurs facettes de la vie culturelle, fête québécoise, fête [du pays d’origine], j’ai une vision plus globale de la société. Je peux prendre contact avec plus de gens de façon différente, j’ai une vision plus diversifiée* » (étudiant 59).

L’attitude des étudiants sur la question de la multi-appartenance est rarement univoque et ils ont parfaitement conscience des effets de contexte et des situations de la vie sociale. L’un d’entre eux explique ainsi que « *la multi-appartenance, c’est enrichissant, mais la conciliation est difficile; avoir une seule culture, c’est plus facile à vivre, mais cela n’aide pas à comprendre la réalité autre que la sienne* » (étudiant 52). Un autre étudiant souligne également l’ambiguïté de la multi-appartenance : « *C’est un avantage d’avoir une multi-appartenance. Ce sont plusieurs lentilles pour regarder le monde. On a la chance d’en avoir plusieurs. Parfois, la multi-appartenance, ça fait qu’on a du mal à s’enraciner. Au début, quand je parlais à des vieilles dames, je n’étais pas bien reçue. J’ai eu plusieurs anecdotes où je ne me sentais pas bien reçue* » (étudiant 53). Dans la mesure où la multi-appartenance se construit et se vit en particulier dans les établissements d’enseignement, ces derniers peuvent agir sur la façon

dont elle est vécue par les étudiants – par exemple, en mettant en place des activités qui invitent les étudiants à s’interroger sur leur propre processus de construction identitaire. C’est là une manière d’intervenir sur cette zone de fragilité qu’est la difficulté pour certains étudiants à bien vivre la multi-appartenance. Par exemple, des enseignants de Maisonneuve (en philosophie ou en sociologie) ont imaginé des activités en classe au cours desquelles les étudiants sont invités à réfléchir à partir d’un texte qui traite précisément de la construction identitaire.

Chapitre 5

Les étudiants et la religion

Ce qu'il faut retenir du chapitre

Faits saillants : La pratique religieuse remplit des fonctions sociales pour de nombreux étudiants. Elle offre un cadre dans lequel se développer et négocier sa place dans la société. Elle est également un élément constitutif de l'identité individuelle.

Zones de fragilité en lien avec la radicalisation :

L'image dégradée de la religion musulmane donne à certains étudiants l'impression qu'ils sont – pour la société québécoise – un problème. Or, les recruteurs islamistes capitalisent sur la rhétorique du « choc des civilisations » et sur la guerre entre Islam et Occident pour attirer de potentielles recrues. Par ailleurs, l'adoption de pratiques religieuses rigoristes et « radicales » peut être une réponse aux critiques.

Pistes de prévention : Élaborer collectivement une réflexion sur la place de la religion dans les établissements d'enseignement.

Introduction

« La religion me définit. Il me faut cet aspect pour vivre, pour persévérer, c'est comme un café au petit déjeuner, on en a besoin »

(étudiant 11)

La question religieuse est centrale dans la littérature sur la radicalisation pour la simple raison que la quasi-totalité des travaux concernent la radicalisation religieuse dans sa version islamique. Nous avons d'ailleurs souligné dans les pages d'introduction que l'emploi du terme « radicalisation » était désormais un raccourci pour traiter de la radicalisation religieuse musulmane conduisant à la violence. Dans le contexte actuel, toute manifestation religieuse – particulièrement si elle est musulmane – sera vue comme potentiellement suspecte, de telle sorte que, pour le grand public, la pratique religieuse dans sa version rigoriste est le premier pas qui conduira inéluctablement à un engagement auprès d'organisations terroristes. Les entrevues ont montré que ce type de raisonnement qui relève du préjugé a des conséquences négatives importantes sur les étudiants de confession musulmane.

Dans le cadre des entrevues avec les étudiants, nous ne nous sommes pas tant intéressés à leurs croyances qu'aux fonctions et à la place de la religion dans leur vie quotidienne. Des chercheurs ont montré que la jeunesse est une période décisive pour les choix religieux et insistent sur le fait que la



mobilisation religieuse est une façon – pour les jeunes issus de l’immigration – d’assurer le maintien de l’identité culturelle du groupe d’origine (Lefebvre et Triki, 2012 : 208). Pour de nombreux jeunes, la religion constituera un espace de valorisation de soi. De ce point de vue, il est utile de rappeler que la quête religieuse de certains n’est pas nécessairement le signe d’une radicalisation religieuse menant à la violence.

Les fonctions de la pratique religieuse dans la vie des étudiants

Le rôle de la religion dans la construction identitaire

Selon les auteures d’une recherche sur le rapport à la religion des adolescents et des jeunes adultes de la seconde génération, ces derniers se distinguent avant tout par une « individualisation de la foi » (Lefebvre et Triki, 2012), par une « réappropriation de la religion parentale qui se caractérise avant tout par une mise à distance subjective relative par rapport à l’institution religieuse » (Lefebvre, 2012 : 208). Que les jeunes aient un rapport occasionnel ou plus fervent, ils effectuent des choix vis-à-vis de l’autorité religieuse ou de la pratique familiale. Dans le cas des pratiquants occasionnels, Solange Lefebvre et Amina Triki indiquent qu’« ils se caractérisent par une mise à distance par rapport à l’autorité religieuse, même s’ils conservent les principes de leur foi comme base pour la poursuite de leur cheminement spirituel » (Lefebvre, 2012 : 208). Dans le cas des jeunes ayant une pratique plus régulière : « Le parcours religieux des pratiquants réguliers est marqué pour la plupart par une période de doute, d’introspection, de remise en question par rapport à leurs croyances, période qui s’accompagne d’une recherche personnelle, d’un retour à Dieu et d’un renforcement de la foi » (Lefebvre et Triki, 2012 : 208).

Pour les étudiants non croyants, la religion peut s’avérer un poids, une pression, et il leur faudrait adhérer aux pratiques religieuses de la famille par obligation : *« Je crois que la religion met une pression sur un individu. Si tes parents sont musulmans, ils vont t’obliger à l’être; c’est une sorte de stress. Ça enlève le stress d’adhérer à des croyances auxquelles je ne croyais pas vraiment »* (étudiant 21).

Pour les jeunes croyants, la religion est importante, car elle permet de se définir : *« Je me vois comme un tout, ça fait partie de moi comme mes cheveux, mes dents, c’est en toi et je trouve ça triste de devoir expliquer. Ça ne nécessite pas une explication. Au Québec, on est quand même dans un espace avec peu de conflits, moins qu’ailleurs, mais si ça vient séparer les gens, ça enlève toute la beauté de la diversité; ma religion, c’est comme dire je suis blonde. Ce n’est d’aucune action de personne. Aucune religion ne t’impose de faire des trucs comme ça »* (étudiant 46). Non seulement l’identité religieuse ne nécessite pas d’explication ou de justification, puisqu’elle définit le jeune, mais encore, ce dernier n’acceptera aucune forme de jugement ou de critique à propos de sa religion, ses croyances et pratiques : *« En aucune manière je ne laisserai de côté ma religion, je n’accepte pas qu’on me dise que je suis sur une autre mauvaise voix. C’est tout pour moi, ça me définit, c’est mon essence en même temps que je me construis. Ça représente beaucoup. Donc, quand on m’attaque sur ça, je suis blessée, car ça me représente »* (étudiant 11).

La religion a également certaines vertus, elle apaise, « ça m'aide, ça m'oriente, c'est mon alcool à moi, ça m'aide à me calmer » (étudiant 49). Elle aide le jeune croyant à « déterminer ce qui est bien ou mal. Ça va me permettre de tenir » (étudiant 74) et de bien se comporter : « Moi, ça m'aide dans mon jugement. Ça m'empêche de faire des actions mauvaises, voler, mentir ou faire du mal. Ça me permet de partager, d'être dans le respect. Tout ça fait partie de la religion » (étudiant 76).

La pratique religieuse participe à l'acquisition de valeurs fondamentales comme l'entraide : « Dans mon école, il y avait une tradition avant Noël, on organisait un évènement durant lequel on accueillait des enfants défavorisés et on organisait un repas pour eux. C'était bien, ça nous apprend l'entraide. Je crois que ça m'a appris l'entraide et la gentillesse » (étudiant 2) et au développement de comportements acceptables, louables, et éloigne des comportements à risque : « C'est positif, agir comme un bon être humain, aimer les autres. Aider les autres, éviter la drogue, les fréquentations sexuelles » (étudiant 9).

Les jeunes de deuxième génération semblent entretenir un rapport au religieux qui s'illustre par plusieurs modes, selon Benaïche (2011) : le ressourcement identitaire critique, la pratique avec distanciation de l'extrémisme, les repères, l'équilibre. Dans son travail, Benaïche catégorise comme suit le rapport au religieux : la non-référence à la religion dans l'identité; la réinterprétation de la religion développant des pratiques syncrétiques; la référence à la religion comme pôle identitaire principal. Selon lui, nous assistons « à un jeu subtil entre des valeurs sociales et la légitimation par le cadre religieux et culturel » (Benaïche, 2011 : 100).

Des zones de fragilité liées à la question religieuse

À plusieurs reprises, nous avons souligné le fait que l'image négative que certaines personnes percevaient de leur groupe culturel dans la société québécoise constituait une zone de fragilité particulièrement importante. Ici, nous mettons principalement l'accent sur la perception que les étudiants musulmans ont de l'image de l'islam dans la société québécoise, même s'il ne s'agit pas de dire que cette perception reflète précisément la réalité. Ce faisant, nous situons notre analyse sur le plan des représentations des acteurs. Ce sont précisément ces représentations qui constituent des zones de fragilité. Pour autant, tout n'est pas affaire que de perceptions de la part des citoyens de confession musulmane. En effet, des recherches en Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord ont démontré la montée du sentiment et des actes anti-musulmans (Asal, 2014; Mohammed, 2014; Pratt, 2015). Si le terme « islamophobie » fait l'objet de critiques en France et au Québec – on lui reproche notamment d'être instrumentalisé par ceux qui veulent empêcher toute critique de l'islam –, il est aujourd'hui largement utilisé en Grande-Bretagne ou aux États-Unis (Asal, 2014).

L'image dégradée de l'Islam

Parmi toutes les religions, il y en a une dont l'image est plus négative que les autres : l'islam. Au Québec, son image est « négative, vraiment négative. Car les fois où je le dis (que je suis musulmane), je vois les changements [...] Ils ne comprennent pas, des fois j'ai ressenti de la pitié comme s'ils m'associaient au terrorisme, comme si moi je ne le savais pas. La télé, le journal, on ne te montre jamais les bons côtés [...] maintenant, on fait plus attention à ce qu'on dit, c'est pire de jour en jour et on pense à enlever

le voile pour être tranquille, les gens disent «c’est le collègue qui radicalise les jeunes» (étudiant 11). Cette image négative de l’Islam au Québec semble s’accroître depuis certains événements, tels les débats sur le niqab et le conflit en Syrie : «Désolé, mais les Arabes sont mal vus au Québec. On peut le voir avec l’histoire du niqab. Ils ont une mauvaise image. C’est très négatif, il y a un racisme qui s’est développé» (étudiant 21).

Gérer les critiques

Chez ces jeunes croyants critiqués dans leurs croyances et leur identité religieuse, les réactions se distinguent. Les réactions des jeunes Musulmans oscillent entre intolérance et énervement : *« Dans le cas des Musulmans, on dirait que tout le monde doit porter le fardeau, mais les gens ont toujours besoin d’un bouc émissaire. Je réagis assez mal à ce genre de choses. Je m’énerve facilement. Pendant le mouvement anti-islam (dans le pays d’origine), j’ai dit à mes amis et ma famille que je ne voulais pas les y voir. Je trouve que c’est révoltant. Je ne vois pas pourquoi on priverait quelqu’un de sa religion. C’était de la haine gratuite. Les manifestations, ça les unissait, mais c’était de l’amalgame et de l’ignorance » (étudiant 2).*

Ils peuvent également comprendre (à tout le moins essayer de comprendre) ces réactions négatives, mais ne les excusent pas pour autant : *« Je ne leur en veux pas, mais on peut toujours approfondir les choses » (étudiant 11). Il arrive également qu’ils n’y voient pas du racisme et tentent d’expliquer cette image négative de la religion au Québec par un manque de connaissances : « Ce n’est pas du racisme, c’est de la méconnaissance, car quelquefois ils peuvent s’instruire et faire preuve de curiosité » (étudiant 72). Parfois, le dialogue est envisagé, à condition que l’autre soit ouvert à la discussion : « Quand je suis face à des incompréhensions, j’essaie d’expliquer si je suis face à des gens raisonnables, mais sinon je passe mon chemin. Si je vois une ouverture à la discussion, je suis ouverte pour discuter et il faut comprendre pourquoi il y a un problème ou une opposition. Face aux butés, il faut passer son chemin » (étudiant 53).*

En réponse à l’ignorance, les étudiants peuvent aussi avoir recours à l’humour et feindre l’indifférence : *« Je sais que c’est par manque de savoirs [ignorance], par exemple quand on me dit “Tu n’as pas l’air musulman”. Je réponds par l’indifférence, mais je contribue à défaire cette image en restant moi-même » (étudiant 49). L’utilisation de l’humour est une stratégie pour surmonter les stéréotypes, d’une part, et pour se moquer de la situation de dualité qui n’est acceptée ni par la société, ni par la famille, ni les parents notamment, d’autre part (Pelletier, 2010). Moins l’indifférence que la passivité : « Les blagues au boulot : au début, quand je ne connais pas, je regarde bizarre et je te mets mal à l’aise. Après, tu t’habitues à un certain environnement. Une blague, je dis toujours que ça n’a pas sa place, c’est fatigant, des fois je ne réponds pas. J’ai appris à être passive. Des fois ça m’énervait. J’ai appris à me calmer, je suis indifférente » (étudiant 11). Un répondant souligne à juste titre le risque de tomber dans l’indifférence : « Je trouve ça triste de devenir indifférent : on n’en peut plus. Ça a tellement touché que ça ne touche plus, donc ça a atteint son maximum. Le party de Noël, “on va se saouler”, je ne dis rien, je ne veux pas les mettre mal à l’aise. [...] Quand je suis en voiture avec un ami un peu barbu, et bien nous sommes toujours arrêtés, mais quand je suis en voiture avec un blond aux yeux bleus, et bien non » (étudiant 46).*

Des pratiques religieuses plus rigoristes comme réponse aux critiques : un risque de radicalisation

Nous avons montré dans le premier chapitre que les étudiants rencontrés évoquaient la religion comme une des motivations à la radicalisation conduisant à la violence. Le lien entre la pratique religieuse et la radicalisation est sans doute l'une des questions les plus controversées. Si les auteurs s'accordent pour dire qu'il n'y a pas de lien de causalité mécanique, la nature du lien fait cependant l'objet de débats. Au cours des entrevues, les étudiants ont insisté sur le fait que, de leur point de vue, ce n'est pas la religion en soi qui suscite une adhésion à la radicalisation violente, mais davantage la certitude de devoir défendre son groupe religieux face à des attaques répétées.

Le lien entre la pratique religieuse et la radicalisation violente est particulièrement complexe, et les travaux de recherche montrent que la pratique religieuse rigoriste ou « radicale » ne constitue pas un indicateur prédictif de passage à la violence (Aly et Striegger, 2012). Les études sur la question expliquent que les jihadistes en Occident sont plus facilement radicalisés s'ils ont une vision étroite de l'islam (Khosrokhavar, 2014) et s'ils sont engagés dans un processus qualifié de « réislamisation » (CEIS, 2008). Selon certains auteurs (Gartenstein-Ross et Grossman, 2009), la religion joue un rôle central sur le chemin de la radicalisation violente dès lors qu'elle offre une interprétation legaliste de la foi, quand les individus se réfèrent à des figures d'autorité charismatique, et quand ils postulent un conflit civilisationnel entre l'Islam et l'Occident. De ce point de vue, il est bien connu que les groupes djihadistes font de l'idée de « choc des civilisations » un des piliers de leur propagande : ils savent parfaitement que le ressentiment et la frustration de certains individus peuvent être exploités au profit de leurs opérations de recrutement. Il existe ainsi un lien entre la montée du sentiment et des actes anti-musulmans et la radicalisation, dans la mesure où ils offrent des occasions pour la propagande islamiste d'insister sur l'insoluble conflit entre l'Islam et l'Occident, présentés comme deux blocs.

Il s'agit finalement là d'un processus connu au cours duquel des individus pour lesquels l'engagement religieux peut servir de cadre dans une situation caractérisée par un fort malaise identitaire, social ou psychologique (Hogg *et al.*, 2009). Non seulement l'identification à un groupe religieux constitue une réponse efficace, mais les groupes religieux qui attirent le plus sont ceux qui sont les plus rigoristes et les plus « radicaux ». Leur succès provient de leur capacité à offrir à leurs membres des règles de vie claires et sans ambiguïté, à établir une frontière claire entre le groupe et le reste de la société, et plus généralement à donner du sens à la situation conflictuelle que le groupe peut entretenir avec la société (Hogg *et al.*, 2010).

Négocier la place du fait religieux dans les milieux d'éducation comme forme de prévention

Les vertus d'un milieu ouvert, tolérant et inclusif

La question de la place de l'expression religieuse dans la société québécoise est souvent au cœur de l'actualité. Au cours des entrevues, les étudiants insistent pour dire que, de leur point de vue, au Québec, et plus particulièrement à Maisonneuve, toutes les religions sont acceptées; pour preuve :

« Il y a des personnes avec des croix et des voiles » (étudiant 2). *Je suis pour la laïcité, mais pas extrême comme en France. Comme ici, c'est parfait, on respecte ta pratique et la religion n'a rien à voir avec l'éducation ou la politique* » (étudiant 40).

Les accommodements religieux au Québec et au Collège sont appréciés par les étudiants: *« J'ai trouvé chouette, au début de l'année, que, dans le syllabus, on intègre dans les absences possibles les fêtes religieuses; comme ça, Fatima a pu s'absenter en pleine semaine pour la fête du mouton... Ici, selon les choses, tu peux accommoder, ils ne mettent pas la religion de côté [...] Dans la société, tout le monde devrait trouver sa place, faut juste pas être trop intense »* (étudiant 39). Il est ressorti des entrevues avec les étudiants, plus particulièrement ceux issus de l'immigration, que ce qu'ils appréciaient, plus que la simple tolérance de la part de l'établissement, c'étaient la négociation et la discussion dans le but de faire coexister, dans l'enceinte du Collège, toutes les croyances et toutes les convictions.

Les paramètres d'un débat inclusif et respectueux

Que ce soit dans les entrevues ou les groupes de discussion, les étudiants reconnaissaient l'importance du débat et des discussions démocratiques pour la circulation et la confrontation des points de vue, des idées et des convictions. Malgré tout, certains soulignaient que certains débats récents avaient eu des effets néfastes parce qu'ils avaient permis à certaines positions de trouver une position légitime et acceptable dans l'espace public. Sur cette question, les étudiants rejoignaient les enseignants et les intervenants qui ont regretté une forme de polarisation au moment des discussions autour de la « Charte des valeurs ». Selon un étudiant: *« Les tensions que j'ai pu vivre à l'extérieur pendant les débats, je ne les ai jamais vécues ici. C'est sûr qu'on retrouve les mêmes débats, mais moi, je me tiens avec des gens qui me comprennent. J'ai jamais fréquenté des gens extrêmes, j'ai été surprise, j'avais jamais vu ça »* (étudiant 40).

Il ressortait des entrevues que si le débat est un outil démocratique essentiel, il doit néanmoins respecter un certain nombre de paramètres de façon à rendre possible un véritable échange et ne pas déboucher sur la formation de deux camps adverses. De tels paramètres sont contenus dans les principes d'action de l'approche inclusive, qui « vise à construire une société dans laquelle tous les individus, dans et avec leurs différences, peuvent participer et contribuer » (Potvin, 2013: 11). Une telle approche s'efforce d'intégrer les enjeux socioculturels et les « zones de vulnérabilité » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010) propres aux différents contextes d'enseignement. Par ailleurs, puisque l'éducation inclusive vise à éliminer l'exclusion de certaines personnes ou de certains groupes, notamment lors des débats et des discussions, elle constitue une ressource importante pour la prévention. Nous avons montré que la marginalisation de groupes ou de personnes des institutions, notamment scolaires, créait une zone de fragilité pouvant conduire à la radicalisation.

Chapitre 6

Être Québécois en 2016

Ce qu'il faut retenir de ce chapitre

Faits saillants : Les étudiants issus de l'immigration expriment de la difficulté à se penser comme des Québécois et, quand ils s'efforcent de se reconnaître dans l'identité québécoise, ils ont l'impression d'être trop souvent renvoyés à leur origine.

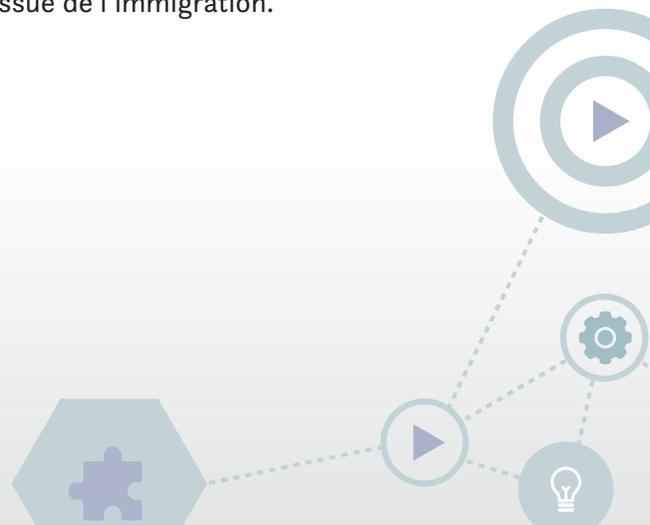
Zones de fragilité en lien avec la reconnaissance :

L'identité québécoise problématique est liée au renvoi aux origines, réelles ou supposées, de même qu'à l'expérience de la discrimination et du déficit de reconnaissance d'un certain nombre d'étudiants. La littérature sur la radicalisation montre bien que les recruteurs capitalisent sur la citoyenneté problématique pour offrir des alternatives séduisantes.

Pistes de prévention : Les cégeps sont des espaces privilégiés pour la construction citoyenne des individus. À ce titre, il est nécessaire que cette construction puisse être discutée et débattue sereinement, notamment quand elle est problématique pour certains étudiants.

Introduction

Dans la dernière partie des entrevues conduites avec les étudiants, la discussion se concentrait plus spécifiquement sur la question de la citoyenneté et sur le sentiment d'être ou non québécois. Nous étions intéressés de savoir ce que cela pouvait signifier pour des étudiants collégiaux. Ce questionnement sur l'identité québécoise et sur la citoyenneté nous semblait d'autant plus important dans le contexte actuel, marqué par la résurgence régulière de ces débats que l'on observe d'ailleurs dans tous les pays qui doivent composer avec des sociétés plurielles. Par ailleurs, ce questionnement doit être inclus dans la mesure où les travaux de recherche sur la radicalisation religieuse menant à la violence mettent de l'avant l'idée que le sentiment de non-reconnaissance et de marginalisation économique, sociale et culturelle d'une partie des personnes issues de l'immigration, favorisait le processus de radicalisation, même s'il n'est pas suffisant pour l'expliquer, notamment parce qu'il existe de nombreux cas où la personne radicalisée n'était pas issue de l'immigration.



Comment peut-on être québécois ?

À la recherche de l'identité québécoise

Du point de vue d'un étudiant québécois issu de l'immigration, définir ce qu'est l'identité québécoise n'est pas un exercice facile : *« C'est flou. Il y a très peu de Québécois de souche si on remonte dans l'histoire. On est tous venus d'ailleurs. La diversité ici a créé la culture québécoise. Mais il y en a qui s'y reconnaissent et d'autres qui la changent. On est tous issus de l'immigration. Ma définition à moi, c'est la diversité. De venir d'ailleurs. Venir de différentes origines, sociétés »* (étudiant 11). Pour certains étudiants, l'identité québécoise ne repose pas tant sur des traits culturels, mais bien plutôt sur des aspirations politiques et le souci de justice sociale. Un étudiant affirme ainsi qu'être québécois, *« c'est ne pas avoir la barrière de l'emploi, c'est ne pas être discriminé, c'est oser poser une candidature et me faire traiter sur un même pied d'égalité, c'est être inclus dans ce qui représente ta vie »* (étudiant 11).

Cependant, pour la plupart des jeunes issus de l'immigration que nous avons rencontrés, être québécois, c'est correspondre à un certain modèle : c'est être blanc, francophone et de culture catholique. Ainsi, *« ce n'est pas juste parler québécois, sinon tout le monde serait québécois. Je sais que je ne me sens pas québécois. Je n'appartiens pas à ce moule, mais je n'arrive pas à le définir surtout. Il y a des gens qui me font sentir québécois et que c'est juste d'être ici. Mais parfois, le regard des autres me fait sentir qu'être québécois, c'est être blanc »* (étudiant 40). Un tel témoignage est particulièrement intéressant, car il rappelle que le regard des autres est déterminant pour l'individu dans sa construction identitaire. Pour cet étudiant, être québécois, c'est être reconnu comme tel par les autres. Ajoutons que tout le monde n'accorde pas la même importance au regard des autres : ainsi, un Québécois de plusieurs générations (ou parfois dit « de souche ») ne se posera pas vraiment la question de savoir s'il est québécois ou non. En revanche, pour les personnes pour lesquelles cette appartenance doit être construite, le regard d'autrui est déterminant. Cela est d'autant plus vrai quand il s'agit d'adolescents qui sont dans une phase de transition du point de vue de leur construction identitaire.

Pour certains des étudiants qui nous confient leur difficulté à se sentir québécois et à être eux-mêmes avec leur multi-appartenance, être québécois, *« c'est péjoratif. C'est un Blanc qui rejette les religions, surtout que c'est fini le temps de l'Église »* (étudiant 11). Ou encore, c'est *« être indépendantiste, parler avec un accent, une certaine nourriture »* (étudiant 49). En somme, un Québécois est une personne *« athée, blanche de peau, qui mange de la tourtière et qui boit de l'alcool. Et dès que tu manges autre chose, tu n'es pas québécois. C'est seulement des restrictions alimentaires »* (étudiant 46). Au cours des entrevues, nous avons été interpellés par cette vision assez négative de l'appartenance québécoise, qui contrastait fortement avec la perception que les étudiants avaient du reste du Canada. Ainsi, selon un étudiant, au Québec, *« c'est plus strict, plus endoctriné, un peu egocentrique. Tu exiges une manière d'être, contrairement aux Canadiens »* (étudiant 9).

Devenir québécois : un long chemin

Pour certains jeunes que nous avons rencontrés, l'identification à la société québécoise est prématurée, ils ne se sentent pas encore québécois; pour d'autres, cette identification est définitivement impossible, ils n'ont aucun sentiment d'appartenance au Québec et expliquent cette situation par

la déqualification des parents, le parcours migratoire, le rejet et l'exclusion : « *Je ne me considère pas québécoise, car les autres me rejettent. Je ne me sens pas québécoise, j'ai pris des éléments de mes origines, à chaque fois que je voyage j'ajoute quelque chose à mon identité. Il y a des choses que je refuse et d'autres que j'embrasse de cette culture québécoise. Je ne rejette pas complètement la culture québécoise* » (étudiant 11). Les propos de cette étudiante témoignent d'une vision étroite de la culture québécoise, comme si être québécois, c'était répondre à une liste de critères à respecter. Par ailleurs, certains étudiants s'identifient difficilement à l'image qu'ils se font d'un Québécois : « *[le Québécois] est particulier, il est bipolaire, il est insouciant, il manque de compassion, il manque de sociabilité : 'Tu meurs ? C'est correct !' Ils sont presque individualistes des fois. Les gens sont un peu plus fermés* » (étudiant 9).

Plus rares sont les jeunes qui affirment être québécois et qui revendiquent leur identité québécoise. D'autres ne se sentent pas québécois en permanence, à différents moments ou selon le regard des autres : « *Ça dépend des moments. Parfois, je me sens vraiment trop, parfois pas assez. En famille, je me sens trop québécois. En société, je ne me sens pas assez québécois. C'est quand je suis allé en voyage que je me suis senti différent. Je me sens québécois à l'intérieur, mais dans leur regard, je ne suis pas un des leurs* » (étudiant 45). En somme, être québécois, pour un jeune issu de l'immigration, demeure une interrogation, une incertitude : « *Je ne sais pas ce que c'est être québécois, alors je ne sais pas si je le suis* » (étudiant 42). Ces différents témoignages révèlent un rapport problématique de certains étudiants à l'identité québécoise, pouvant déboucher dans certains cas sur une zone de fragilité.

La citoyenneté problématique comme zone de fragilité

*« Oui, ils vont toujours demander :
'Tu viens d'où, avec ton accent ?',
même si je dis que je suis québécois... »*
(étudiant 29)

Le renvoi aux origines

Certains étudiants issus de l'immigration rencontrés lors des entrevues – et plus particulièrement ceux qui appartiennent à des minorités visibles – ont témoigné de leurs efforts pour être considérés comme pleinement québécois. Néanmoins, ils se trouvent régulièrement renvoyés à leurs origines, ce qui résonne comme une remise en cause de leur identité québécoise : « *Tu es de quelle origine ? Tu as toujours besoin de dire je suis d'origine X [...]. Ce sont toujours les apparences. Je ne porte pas de voile, mais je suis musulmane. Physiquement, je ne suis pas québécoise, et je ne suis pas perçue comme québécoise. Mais je me sens québécoise* » (étudiant 46). Cet extrait illustre que, lors des entrevues, ce sont les étudiantes de confession musulmane qui ont exprimé le plus fortement ce sentiment de remise en cause de leur identité québécoise. Replacé dans le contexte québécois, marqué par des débats récurrents sur le voile islamique, un tel constat n'est pas vraiment étonnant.

Les travaux sur les jeunes issus de l'immigration mettent l'accent sur l'expérience douloureuse de la remise en cause de leur citoyenneté dont certaines catégories de personnes font l'objet. Les enquêtes

réalisées auprès de jeunes citoyens d'origine jamaïcaine et haïtienne de la « seconde génération », de citoyens d'origine arabe de première et de deuxième génération, démontrent le rôle de la catégorisation étatique et publique et de la discrimination dans la construction d'« identités désignées » et l'impact négatif sur le sentiment d'appartenance à la société québécoise. La sociologue Micheline Labelle rappelle que de nombreux jeunes « déplorent le fait qu'ils ne sont pas considérés comme des Québécois à part entière, qu'on leur rappelle sans cesse leur altérité ou leurs origines, même s'ils sont nés ou ont été socialisés au Québec. La discrimination à caractère raciste dont ils perçoivent être l'objet représente un facteur déterminant de la non-identification et de la non-appartenance à la société québécoise » (Labelle, 2007 : 59).

L'expérience de la discrimination et du racisme

Le sentiment d'identité dénigrée ou refusée se trouve renforcé par les expériences de discrimination ou de racisme dont les jeunes sont les victimes. Encore faut-il préciser que les formes de racisme sont variées, parfois quasiment invisibles, et que ceux qui en sont à l'origine ne le sont pas forcément volontairement. Le fait d'interpréter le comportement d'un élève à la lumière de son origine culturelle, en constitue un exemple. Dans des travaux de recherche sur les jeunes issus de l'immigration haïtienne (Lafortune, 2010), il est souligné que la majorité de ceux qui ont été interrogés font état d'incidents racistes dont eux-mêmes ou leurs amis ont été victimes dans les lieux publics. Par ailleurs, il est souvent question de leur présence non légitime au Québec : c'est le sentiment de ne pas être à sa place. Une étudiante portant le voile racontait ainsi : « *Dans la rue, c'est impossible : moi, dans la rue, dans le bus, je me fais harceler, on me regarde de travers, parfois on me bouscule, on m'attaque* » (étudiant 73).

À partir des recherches sur les jeunes d'origine haïtienne, Maryse Potvin (1997) distingue quatre types de racisme auxquels ses répondants ont dit faire face : racisme idéologique (celui des groupes d'extrême droite), racisme systémique ou institutionnel (celui des policiers et des figures de l'ordre), racisme historique (celui de la culture blanche), racisme du marché (celui du quotidien, de l'école et de l'emploi). Cette classification rappelle que la discrimination n'existe pas uniquement sous une forme évidente (par exemple, le racisme de groupuscules d'extrême droite), mais qu'elle revêt des formes très différentes, pas toujours identifiables par les personnes qui n'en sont pas directement les victimes. Par ailleurs, il est important de ne pas se concentrer uniquement sur les actes racistes, mais de prendre en considération la lecture raciste que les individus font de certaines interactions. Un étudiant expliquait ainsi : « *J'ai un cours et j'aimerais l'annuler, car j'ai eu 62 % à cause du prof, il dit de faire le travail en deux pages, mais ce n'est pas assez; aux examens du Ministère, j'ai eu une moyenne de presque 99 %. Dans sa classe, on est assis au fond avec un ami haïtien et on discutait, depuis le prof s'acharne sur nous [...] Mon ami français a écrit les mêmes choses que moi et a obtenu 84 % et mon ami haïtien, lui, a obtenu 38 %* » (étudiant 75).

L'impact de la discrimination, réelle autant que perçue, est autant psychologique que socioculturel (Berry et Sabatier, 2010), et l'expérience de la discrimination (ou simplement le sentiment de discrimination) a un impact fort sur la capacité des jeunes à s'intégrer dans la culture de la société d'accueil et sur leurs chances de réussite (Berry et Sabatier, 2010). Ces éléments constituent des zones de fragilité dans les expériences des jeunes. Parmi ces derniers, ceux qui vivent une succession de traumatismes personnels, familiaux et identitaires plus marqués – eu égard à leur parcours migratoire récent ou à d'autres facteurs

entrant en jeu, notamment les jeunes Musulmans et les jeunes femmes musulmanes – pourraient se forger une identité en réaction à cette accumulation d'interactions problématiques. Ce sont précisément ces interactions ratées qui alimentent la frustration identitaire et le ressentiment, et provoquent la radicalisation (Amiriaux et Araya, 2014). De ce point de vue, il est important de voir la radicalisation religieuse conduisant à la violence comme le cadre interprétatif et le répertoire d'action à partir duquel les individus agissent. La pratique religieuse n'est donc pas le déclencheur de la radicalisation, mais plutôt le moyen disponible pour répondre à ces frustrations identitaires.

Le déficit de « reconnaissance », une importante zone de fragilité

*« Dans ton passeport canadien,
c'est écrit tu es Canadien naturalisé.
C'est bien précisé »
(étudiant 72)*

Nous avons rappelé en introduction que l'identité individuelle est le fruit d'une construction dialogique : cela signifie que mon identité est, en partie, construite par le regard que celles et ceux avec qui j'interagis quotidiennement portent sur moi. Dans le cadre d'analyses sur la citoyenneté des jeunes issus de l'immigration, il est pertinent de mobiliser la notion de « reconnaissance », popularisée par des auteurs comme Charles Taylor (2009) ou Axel Honneth (2002). Pour que l'identité de l'individu puisse s'épanouir, il doit se sentir reconnu par les autres, c'est-à-dire légitime dans ce qu'il est. S'il attend de la reconnaissance de la part de ses proches (parents, frères et sœurs, amis...), il espère également que l'ensemble de la société manifeste de la reconnaissance par rapport aux traits culturels dont il est porteur. Par exemple, un groupe minoritaire attendra que le groupe majoritaire reconnaisse l'expression de ses spécificités culturelles comme légitimes dans l'espace public. Axel Honneth articule la notion de reconnaissance avec celle de mépris pour parler des situations au cours desquelles des individus ou des groupes se voient refuser (ou ont le sentiment de se voir refuser) la reconnaissance. Il explique que « l'expérience du mépris est à l'origine d'une prise de conscience, affectivement marquée, d'où naissent les mouvements de résistance sociale et les soulèvements collectifs » (Honneth, 2002 : 171). Il ajoute que « les émotions négatives qui accompagnent l'expérience du mépris pourraient en effet constituer la motivation affective dans laquelle s'enracine la lutte pour la reconnaissance » (Honneth, 2002 : 171).

La recherche de Jean-Pierre Zirotti sur les jeunes Maghrébins dans les institutions scolaires françaises montre comment ils détournent, à des fins de reconnaissance, les conceptions négatives de ce qu'ils sont : « Ils attestent de la capacité de s'inscrire dans une réflexivité de crise qui les conduit à expliciter certaines des propriétés du social pour construire leurs raisonnements pratiques » (Zirotti, 2006). L'auteur précise également que l'« on observe la mise en œuvre d'une compétence constituée aussi hors de l'école, dans d'autres contextes sociaux. "Arabes", ils y ont acquis l'expérience de la lutte contre les catégorisations dévalorisantes ». Nous avons rappelé en introduction que l'identité individuelle (Zirotti, 2006). Ces références sont intéressantes, car elles décrivent une façon de retourner le stigmatisme qui pèse sur leur identité.

Cependant, comme le précise un des étudiants : « *Pour se sentir appartenir, il faut se le faire dire* ». Le sentiment de mise à l'écart est un constat récurrent dans la littérature sur les jeunes issus d'une immigration associée à une identité arabo-musulmane (Dalgaard-Nielsen, 2010; Precht, 2007; Victoroff *et al.*, 2012). L'appartenance au Québec peut, du fait de ce sentiment d'exclusion, être vue négativement. Ainsi, Nicole Gallant a montré comment certains jeunes voyaient négativement les notions de « citoyenneté » ou de « nationalité », notamment parce qu'ils se sentaient contraints dans leur multiappartenance. Elle indique que « dans le cas de la citoyenneté, les hésitations venaient parfois aussi du fait qu'ils la voient comme un obstacle à ce qu'ils considéraient comme leurs droits, certains allant jusqu'à se percevoir comme des "sous-citoyens" au Canada » (Gallant, 2010 : 120).

Comme le montre la littérature scientifique sur la radicalisation, le manque de reconnaissance ressenti par certains groupes de citoyens produit de la frustration et du ressentiment, des sentiments sur lesquels les recruteurs jihadistes prennent adroitement appui. Ces derniers exploitent ce que les auteurs sur la radicalisation désignent comme le sentiment de « privation relative » (Dawson, 2010; King et Taylor, 2011; Precht, 2007; Victoroff *et al.*, 2012), défini comme le fait qu'un groupe a le sentiment d'être désavantagé, en particulier sur les plans socio-économique et culturel, et que ce désavantage constitue une injustice. Afin de séduire certains adolescents ou jeunes adultes qui n'ont pas forcément fait l'expérience individuelle de cette privation relative, les recruteurs insistent sur le fait qu'ils doivent se sentir directement concernés dans la mesure où les injustices touchent des Musulmans.

L'identité québécoise incertaine et le processus de radicalisation

La présence de communautés musulmanes a suscité dans plusieurs pays un regain d'intérêt pour la thématique de l'identité nationale, en particulier dans sa dimension culturelle. Sans entrer dans le détail de cette résurgence du souci identitaire, disons simplement que les groupes nationaux majoritaires se sentent obligés de définir qui ils étaient de façon à se positionner par rapport à des valeurs ou des pratiques culturelles qui s'enracinaient. En France, par exemple, le ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Codéveloppement avait été créé en 2007 sous la présidence de Nicolas Sarkozy. Au Québec, la « crise des accommodements raisonnables » ou les vifs débats autour de la « Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement » furent autant d'événements au cours desquels furent réaffirmées des valeurs fondamentales, par exemple l'égalité entre les hommes et les femmes. S'il semblait important de discuter collectivement de ces valeurs, c'est bien parce que, selon certains citoyens, elles se trouvaient directement menacées.

Ce bref rappel est important, car nous avons montré qu'une des zones de fragilité identifiées étaient le déficit de reconnaissance de citoyenneté d'un certain nombre de jeunes issus de l'immigration. Or, l'exemple européen montre qu'il y a une corrélation entre la résurgence du thème de l'identité nationale et le déficit de reconnaissance. En effet, le travail de définition (et de délimitation) de l'identité du groupe majoritaire se fait autant en incluant certains traits sociaux ou culturels qu'en excluant : c'est un fait bien connu qu'un groupe se définit en partie par rapport aux autres groupes qu'il exclut.

Or, nous avons montré que le processus de marginalisation sociale et culturelle constitue un terrain favorable pour la radicalisation, terrain sur lequel s'engage largement la propagande islamiste.

Si la comparaison avec des débats ayant émergé en France ou en Grande-Bretagne est éclairante, nous pouvons néanmoins nous interroger sur la spécificité québécoise sur deux plans : tout d'abord, le Québec n'est pas aux prises avec la question postcoloniale, comme peuvent l'être des pays européens; ensuite, la majorité canadienne-française est aussi une minorité linguistique et culturelle à l'échelle nord-américaine. Pour autant, les débats récents liés à des pratiques culturelles et religieuses issues de l'immigration, ainsi que ceux portant plus spécifiquement sur la souveraineté, créent une forme d'incertitude nationale qui a des répercussions sur la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration. Tout se passe comme si ces jeunes se sentaient en décalage avec l'identité québécoise qui se cherche, alors même que, collectivement, les Québécois vivent une crise profonde de l'identité nationale.

Cette incertitude collective se retourne contre les jeunes issus de l'immigration et fragilise leur appartenance autant que leurs choix de citoyens. Un étudiant explique ainsi : « *Le jeune immigrant qui arrive a besoin d'une identité, y a une crise, mais c'est normal, car y a pas vraiment de modèle; pour un Québécois, c'est facile, car y a des artistes, des modèles; pour un immigrant, y a besoin de modèles. On est comme les premiers arrivés ici. On est comme des pionniers* » (étudiant 45). Un autre dit : « *C'est quand même récent, et le fait d'être mixte, on n'a pas encore été définis, c'est encore très conceptuel. On n'a pas des choses claires pour se définir* » (étudiant 59). À travers ces deux extraits d'entrevues, les étudiants expriment la difficulté de se construire une identité dans le Québec de 2016, compte tenu de ce climat d'incertitude identitaire collective évoqué plus haut. Les entrevues avec les jeunes issus de l'immigration – tout particulièrement ceux de culture arabo-musulmane – ont mis en évidence que les débats tournant autour de l'identité québécoise ont un impact considérable sur eux. Tout se passe comme si la construction de leur identité individuelle se trouvait liée à la capacité du Québec à se forger une identité ouverte et inclusive, à laquelle ils puissent s'identifier.

Conclusion générale

Regard rétrospectif

Notre recherche auprès d'étudiants, d'enseignants et d'intervenants du Collège de Maisonneuve nous a conduits à relever des « zones de fragilité » qui constituent un terreau favorable au processus de radicalisation religieuse menant à la violence et qui peuvent être facilement exploitées par les recruteurs. Pour autant, il n'existe pas de causalité simple entre ces zones de fragilité et la radicalisation. Il faut donc avoir à l'esprit qu'elles la favorisent sans pour autant l'expliquer ou la prédire.

Ces zones ont été identifiées au sein d'un établissement d'enseignement. C'est pourquoi nous avons parfaitement conscience que nous n'avons pas de réponses à l'ensemble des problématiques auxquelles les étudiants, en particulier ceux issus de l'immigration, font face. Si nous pensons que les établissements d'enseignement, en particulier les cégeps, ont un rôle à jouer sur le plan de la prévention, nous insistons également sur le fait qu'ils ne peuvent pas tout régler. C'est donc avec pour objectif d'offrir des clefs de compréhension pour d'autres contextes locaux que nous avons envisagé le Collège de Maisonneuve comme un laboratoire au sein duquel il était possible d'élaborer une analyse pertinente pour d'autres cégeps, mais également pour des établissements d'enseignement secondaire.

La recherche avait pour fil directeur la construction de l'identité sociale des étudiants, en particulier ceux issus de l'immigration. Ce faisant, nous souhaitons mettre l'accent sur deux idées : l'individu ne se construit pas isolément, mais en relation constante avec son environnement, d'une part, et la position occupée par l'individu dans la société (ou dans un collège, qui constitue en quelque sorte une « petite société ») est étroitement liée à la position occupée par son groupe de référence.

Si les zones de fragilité identifiées sur le terrain sont multiples et recouvrent différents aspects de l'existence des étudiants (la famille, les enseignements, la religion ou la citoyenneté), elles peuvent être organisées autour de deux axes : un premier qui concerne directement l'individu et la façon dont il construit son système de normes et de valeurs, et un second qui touche davantage les groupes d'appartenance ethnoculturels et leur position dans la société québécoise. Ces deux axes se recoupent partiellement, puisque, comme nous l'avons montré, le processus de construction de l'identité sociale de l'individu se déroule dans une relation dialogique entre son ou ses groupes de référence et les autres groupes.

Les zones de fragilité

De façon à offrir une vision synthétique de la recherche, nous présentons les principales zones de fragilité en lien avec la radicalisation religieuse menant à la violence que nous avons observées.



- Dans le **premier chapitre**, qui revient sur les départs d'étudiants en Syrie, nous montrons comment ces événements, dans leur traitement médiatique et dans leur compréhension par les citoyens, constituent une zone de fragilité. En effet, certaines des personnes rencontrées en entrevue ont témoigné de l'existence d'un sentiment de suspicion, au Collège, envers l'ensemble des personnes de confession musulmane. Ceci peut avoir pour effet que certains étudiants en viennent à se replier ou à chercher des réponses à leur malaise auprès de groupes radicaux.
- Le **deuxième chapitre** se concentre sur les dynamiques de groupe, en particulier les groupes ethnoculturels. En insistant sur le rôle que le groupe de référence joue pour l'individu, nous montrons comment les événements qui affectent collectivement un groupe ont des répercussions concrètes sur la construction de l'identité sociale de ses membres. Nous expliquons ainsi que lorsque le groupe de référence se trouve malmené ou mis en cause, l'individu fait face à une situation d'« incertitude identitaire » qui peut être facilement exploitée par des recruteurs.
- Dans le **chapitre 3**, nous avons centré notre regard sur les relations que les étudiants entretiennent avec l'institution collégiale. Nous y montrons qu'elle occupe une place essentielle dans leur construction identitaire, puisque, au cours des années passées au collège, ils sont amenés à envisager leur futur et leur place dans la société. Nous avons insisté sur le fait que les valeurs, les convictions et les croyances des étudiants peuvent se trouver en porte à faux par rapport à certains enseignements. Cette mise en tension peut constituer une zone de fragilité si les étudiants n'ont pas pleinement conscience que les enseignements n'ont pas pour but de dénigrer qui ils sont, mais d'aiguiser leur curiosité et leur sens critique. Ce travail des étudiants doit se faire en collaboration avec les enseignants. Le risque est que les étudiants en arrivent à se fermer et à devenir imperméables à la pluralité des points de vue.
- Le **chapitre 4** porte sur les relations des étudiants issus de l'immigration avec la culture d'origine de leurs parents. Nous montrons qu'une zone de fragilité peut émerger de la tension entre la culture d'origine et celle de la société d'accueil. Nous avons employé les expressions « marginalisation identitaire » et « identité clivée » pour montrer comment les situations de conflit identitaire vécues par les individus sont des zones de fragilité qui peuvent conduire à la radicalisation et être adroitement exploitées par des recruteurs.
- La question du rapport à la religion est développée dans le **cinquième chapitre**. Nous insistons sur les fonctions sociales et identitaires de la pratique religieuse. Nous montrons notamment que l'image négative de certains groupes religieux dans la société est une zone de fragilité par les conséquences qu'elle peut avoir sur les étudiants. L'une d'entre elles est la tentation de répondre aux critiques en adhérant à des pratiques religieuses plus rigoristes, plus « radicales », moins ouvertes aux échanges. Nous rappelons néanmoins que la pratique religieuse ne provoque pas la radicalisation menant à la violence, mais qu'elle est utilisée comme un cadre (discours rigoristes et normes rigides) à une idéologie politique violente.
- Enfin, le **chapitre 6** soulève la question du « être québécois en 2016 » et ce que cela signifie pour les étudiants. Il en ressort que les étudiants issus de l'immigration ont dû mal à se sentir québécois, notamment parce qu'ils se trouvent régulièrement renvoyés à leurs origines. Nous montrons que ce déficit de citoyenneté peut être considéré comme une zone de fragilité en particulier pour les groupes dont l'appartenance au Québec est présentée comme illégitime ou

problématique. Non seulement cette mise à la marge de l'identité québécoise peut encourager les individus à rechercher des appartenances alternatives, mais en plus, certaines de ces appartenances, en particulier les groupes radicaux, capitalisent largement sur le sentiment de rejet de certains citoyens.

Pistes de prévention et recommandations

Afin de ne pas en rester au simple constat des zones de fragilité, nous mettons de l'avant les pistes de prévention que les entrevues ont fait émerger.

- **Recueillir la parole étudiante** : offrir des temps et des espaces pour que l'ensemble des étudiants puissent s'exprimer et partager leurs points de vue, sentiments et réactions face aux événements. Cette prise en compte de la parole étudiante est d'autant plus importante pour les personnes de culture et de confession musulmane, qui sortent fragilisées de tels événements et qui éprouvent le besoin de verbaliser leur expérience. Le milieu collégial possède les outils pédagogiques et psychologiques pour accueillir cette parole. D'une façon plus générale, toute institution inclusive doit intégrer les étudiants dans son mode de fonctionnement. Cela va au-delà de la simple consultation, mais s'appuie sur l'idée que l'étudiant est en quelque sorte un « expert » de la condition étudiante et, qu'à ce titre, il souhaite être entendu et pris au sérieux.
- **Offrir des espaces de convergence** : les entrevues ont montré que la structuration de l'espace collégial (et probablement de n'importe quel établissement d'enseignement) est organisée entre les étudiants (les « jeunes ») et le personnel (« les adultes »). Il en découle un certain nombre de malentendus et de préjugés de part et d'autre, d'où une polarisation des positions. Parler d'« espaces de convergence », c'est insister sur le nécessaire dépassement des rôles institutionnels des différents acteurs, pour mettre de l'avant ce qui rapproche et lie l'ensemble des membres de la communauté collégiale.
- **Diffuser les initiatives locales gagnantes** : l'ensemble des entrevues ont montré que les collèges disposent de ressources potentielles propres au déploiement d'une dynamique institutionnelle stimulante et éclectique. À cet effet, les moments de crise doivent aussi être des opportunités d'actions et d'expérimentations qui sortent des sentiers battus et partent d'initiatives locales.
- **Mettre de l'avant le caractère perméable des groupes culturels** : les entrevues ont montré que la circulation entre les groupes aide les étudiants à acquérir ce que nous pourrions appeler de la « souplesse identitaire », au sens où leur groupe d'appartenance n'est pas un système clos, mais leur donne au contraire l'assurance nécessaire pour aller à la rencontre des autres. Cette circulation est un rempart à la tentation du repli. De ce point de vue, les activités pédagogiques dans la salle de classe ou périscolaires/parascolaires qui offrent des possibilités d'échange et de rencontre, sont utiles. Ces dynamiques signifient que les membres du personnel doivent être sensibilisés davantage aux mélanges et interactions entre les groupes. Ce travail préviendrait une certaine « surethnicisation » dans la lecture des relations interpersonnelles.

- **La salle de classe comme pivot** : elle est un lieu privilégié et elle doit être mise au centre des dispositifs de prévention de la radicalisation religieuse menant à la violence. Les enseignants doivent être outillés pour aborder sereinement la problématique de la radicalisation et ainsi éviter une stratégie d'évitement mal interprétée par les étudiants. Par ailleurs, il est important qu'ils soient sensibilisés aux effets que leurs enseignements ou leurs propos produisent sur certains étudiants. Ceci ne doit pas se faire dans un esprit de censure, mais davantage dans une démarche de compréhension du vécu et du ressenti des étudiants. En dernier lieu, une telle sensibilité participe d'une culture de la confiance qu'il faut développer entre les étudiants et le personnel « de première ligne ». Nous avons montré que les enseignants ou les intervenants pouvaient être des pôles de référence forts pour les étudiants.
- **Discuter de la place des faits religieux dans l'espace institutionnel** : nous avons expliqué que la pratique religieuse offrait à certains étudiants des repères, un cadre pour guider leur action et se construire, autant comme individu que comme citoyen. Il s'agit donc de prendre acte de cet état de fait et d'agir de façon que ces étudiants pratiquent leur religion dans la mesure où celle-ci n'entre pas en contradiction avec les valeurs de la société québécoise et le code de vie des établissements.
- **Participer à la formation des citoyens** : si les cégeps ont une mission d'éducation par l'acquisition de savoirs, ils ont également une mission de formation citoyenne. C'est pourquoi il est nécessaire qu'ils tiennent compte du vécu de certains étudiants pour lesquels la citoyenneté québécoise est problématique. La prévention de la radicalisation menant à la violence passe donc également par des activités qui soient des occasions de débattre de ce qui est constitutif de l'identité québécoise. Pour ce faire, il est indispensable de proposer des activités qui rejoignent les étudiants là où ils sont dans la mesure où nous savons qu'un certain nombre ne souhaitent pas s'engager dans des activités qui rappellent trop la culture scolaire.

Au terme de ce rapport, il est important de préciser que notre recherche auprès des étudiants ne constituait que le premier volet d'un plan d'action articulé autour de la recherche et de pratiques pédagogiques péri/parascolaires visant à prévenir la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Un guide d'outils de prévention de la radicalisation, qui permettra de prolonger les recommandations, sera donc créé. Il aidera les enseignants et les intervenants dans les milieux collégial et secondaire à mettre en place des activités originales qui participent de l'effort collectif dans le travail de prévention de la radicalisation religieuse conduisant à la violence.

Références

- ALLPORT, Gordon W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- ALY, Anne, et Jason-Leigh STRIEGHER (2012). "Examining the Role of Religion in Radicalization to Violent Islamist Extremism", *Studies in Conflict and Terrorism* 35(12), p. 849-862.
- AMIRAUX, Valérie et Javiera ARAYA-MORENO (2014). "Pluralism and Radicalization: mind the gap". Dans *Religious Radicalization in Canada and Beyond*, Toronto, University of Toronto Press.
- ANGENOT, Marc (1984). « Le discours social : problématique d'ensemble », *Cahiers de recherche sociologique*, 2(1), p. 19-44.
- ASAL, Houda (2014). « Islamophobie : la fabrique d'un nouveau concept », *Sociologie*, 1(5), p. 13-29.
- BAKKER, Edwin (2006). *Jihadi Terrorists in Europe: Their Characteristics and the Circumstances in Which They Joined the Jihad: An Exploratory Study*, The Hague: Clingendael Institute.
- BENAICHE, Rahabi (2011). *Identité et rapport à la culture arabo-musulmane, Enquête exploratoire auprès de jeunes adultes d'origine maghrébine résidant à Montréal*, UQAM.
- BERRY, John W., Jean S. PHINNEY, David L. SAM et Paul VEDDER (2006). "Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation", *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), p. 303-332.
- BERRY, John, et Colette SABATIER (2010). "Acculturation, Discrimination, and Adaptation among Second Generation Immigrant Youth in Montreal and Paris", *International Journal of Intercultural Relations*, 34, p. 191-207.
- BORUM, Randy (2011a). "Radicalization into Violent Extremism II: A Review of Conceptual Models and Empirical Research", *Journal of Strategic Security*, 4 (4), p. 37-62.
- BORUM, Randy (2011b). "Radicalization into Violent Extremism I: A Review of Social Science Theories", *Journal of Strategic Security*, 4(4), p. 7-36.
- CEIS (2008). *Les facteurs de création ou de modification des processus de radicalisation violente, chez les jeunes en particulier*, Paris, CEIS.
- CHANGE INSTITUTE FOR THE EUROPEAN COMMISSION (2008). *Study on the Best Practices in Cooperation between Authorities and Civil Society with a View to the Prevention and Response to Violent Radicalisation*, Change Institute for the European Commission.

CHAPMAN, Loren J., et Jean P. CHAPMAN (1967). "Genesis of Popular but Erroneous Diagnostic Observations", *Journal of Abnormal Psychology*, 72, p.193-204.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Gouvernement du Québec.

DALGAARD-NIELSEN, Anja (2010), "Violent Radicalization in Europe: What we Know and What We Do Not Know", *Studies in Conflict and Terrorism*, 33, p. 797-814.

DAVIS, Paul K., et Kim CRAGIN (2009). *Social Science for Counterterrorism Putting the Pieces Together*, RAND National Defense Research Institute.

DAWSON, L. Lorne (2010). "The Study of New Religious Movements and the Radicalization of Home-Grown Terrorists: Opening a Dialogue", *Terrorism and Political Violence*, 22 (1), p. 1-21.

DESCHAMPS, Jean-Claude, et Pascal MOLINER (2008). *L'identité en psychologie sociale : des processus identitaires aux représentations sociales*, Paris, Armand Colin. (Cursus Psychologie).

DIFRAOUI, Asiem El, et Milena UHLMANN (2015). « Prévention de la radicalisation et déradicalisation : les modèles allemand, britannique et danois », *Politique étrangère*, hiver (4), p. 171-182.

EID, Paul (2004). « Être Arabe à Montréal : réceptions et réappropriations d'une identité socialement compromise ». Dans *Racisme et discrimination : permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 148-171.

GALLANT, Nicole (2008). « Choix identitaires et représentations de l'identité », *Canadian Ethnic Studies*, 40(2), p. 35-60.

GALLANT, Nicole (2010). « Être ici et là-bas tout à la fois : réseaux sociaux en ligne et espaces d'appartenance chez les jeunes immigrants au Québec », *Lien social et politiques*, n° 64, p. 113-124.

GARNER, Steve, and Saher SELOD (2014). "The Racialization of Muslims: Empirical Studies of Islamophobia", *Critical Sociology*, 41(1), p. 9-19.

GARTENSTEIN-ROSS, Daveed, et Laura GROSSMAN (2009). *Homegrown Terrorists in the US and UK. An Empirical Examination of the Radicalization Process*, Washington, FDD'S Center for Terrorism Research.

GOFFMAN, Erving (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, New York, Simon & Schuster.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2015). *La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble*, Québec, Gouvernement du Québec.

- HAFEZ, Mohammed, et Creighton MULLINS (2015). "The Radicalization Puzzle: A Theoretical Synthesis of Empirical Approaches to Homegrown Extremism", *Studies in Conflict and Terrorism*, 38, p. 958-975.
- HANSEN, David T. (2001). "Teaching as a Moral Activity". Dans *Handbook of Research on Teaching*, Washington, AERA, p. 826-857.
- HELLY, Denise (2004). "Are Muslims Discriminated Against in Canada Since September 2001?", *Canadian Ethnic Studies*, 36(1), p. 24-47.
- HOGG, Michael (2006). "Social Identity Theory". Dans *Contemporary Social Psychological Theories*, Stanford University Press, p. 111-136.
- HOGG, Michael A. (2007). "Uncertainty-Identity Theory". Dans *Advances in Experimental Social Psychology*, 39, p. 69-126.
- HOGG, Michael A., et Janice ADELMAN (2013). "Uncertainty-Identity Theory: Extreme Groups, Radical Behavior, and Authoritarian Leadership", *Journal of Social Issues*, 69(3), p. 436-454.
- HOGG, Michael A., Arie KRUGLANSKI et Kees Van den BOS (2013). "Uncertainty and the Roots of Extremism", *Journal of Social Issues*, 69(3), p. 407-418.
- HOGG, Michael A., Janice ADELMAN et D. Robert BLAGG (2009). "Religion in the Face of Uncertainty: An Uncertainty-Identity Theory Account of Religiousness", *Personality and Social Psychology Review*, 20(10), p. 1-12.
- HOGG, Michael A., Christie MEEHAN et Jayne FARQUHARSON (2010). "The Solace of Radicalism: Self-Uncertainty and Group Identification in the Face of Threat", *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, p. 1061-1066.
- HONNETH, Axel (2002). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, La Découverte.
- HORGAN, John (2008). "From Profiles to Pathways and Roots to Routes: Perspectives from Psychology on Radicalization into Terrorism", *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 618, p. 80-94.
- KHOSROKHAVAR, Farhad (2014). *Radicalisation. Interventions*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- KING, Michael, et M. Donald TAYLOR (2011). "The Radicalization of Homegrown Jihadists: A Review of Theoretical Models and Social Psychological Evidence", *Terrorism and Political Violence*, 23(4), p. 602-622.
- KUNDNANI, Arun (2012). "Radicalisation: The Journey of a Concept", *Race & Class*, 54(2), p. 3-25.

KUNDNANI, Arun (2014). *The Muslims Are Coming!: Islamophobia, Extremism, and the Domestic War on Terror*, London, New York, Verso.

LABELLE, Michelle, Anne-Marie FIELD et Jean-Claude ICART (2007). *Les dimensions d'intégration des immigrants des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec*, Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.

LAFORTUNE, Gina, et Fasal KANOUTÉ (2007). "Vécu identitaire d'élèves de 1^{re} et de 2^e génération d'origine haïtienne", *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), p. 33-71.

LEFEBVRE, Solange et Amina TRIKI-YAMANI (2011). « Jeunes adultes immigrants de deuxième génération. Dynamiques ethnoreligieuses et identitaires », *Canadian Ethnic Studies*, 43-44 (3-1), p. 183-211.

LICATA, Laurent (2007). "La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation : le soi, le groupe et le changement social", *Revue électronique de psychologie sociale*, 1, p. 19-33.

MANÇO, Altay (2006). « Jeunes migrants ou issus de l'immigration dans l'espace scolaire européen / Présentation de cas ». Dans *Quelle cohésion sociale dans une Europe multiculturelle ?*, Belgique.

McANDREW, Marie (2000). *Immigration et diversité à l'école le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

MOGHADDAM, Fathali M. (2005). "The Staircase to Terrorism: A Psychological Exploration", *American Psychologist*, 60(2), p. 161-169.

MOHAMMED, Marwan (2014). « Un nouveau champ de recherche », *Sociologie*, 5(1), p. 1-11.

NOPPE, Jannie, Jo HELLINCKX, et Maarten Vande VELDE (2015). « Polarisation en radicalisation : une approche préventive intégrale », Bruxelles, Groupe de recherche Governance of Security.

PELLETIER, Véronique (2010). *Construction identitaire de six filles d'immigrants maghrébins au Québec*, Mémoire (M.A.), Montréal, UQAM.

PELS, Trees, et Doret J. de RUYTER (2011). "The Influence of Education and Socialization on Radicalization: An Exploration of Theoretical Presumptions and Empirical Research", *Child & Youth Care Forum*, 41(3), p. 311-325.

PIAZZA, James (2011). "Poverty, Minority Economic Discrimination, and Domestic Terrorism", *Journal of Peace Research*, 48(3), p. 339-353.

POTVIN, Maryse (1997). « Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec : entre la communauté "réelle" et la communauté "représentée" », *Sociologie et Sociétés*, 29(2), p. 77-101.

POTVIN, Maryse (2013). « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire. Fondements et perspectives ». Dans M. MC ANDREW, M. POTVIN et C. BORRI-ANADON (dir.). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité*, Québec, Presses de l'Université de Québec, p. 11-26.

PRATT, Douglas (2016). "Islamophobia as Reactive Co-Radicalization", *Islam and Christian-Muslim Relations*, 26(2), p. 205-218.

PRECHT, Thomas (2007). *Home Grown Terrorism and Islamist Radicalisation in Europe*, Copenhagen, Danish Ministry of Justice.

RAGAZZI, Francesco (2014). « Vers un "multiculturalisme policier" ? La lutte contre la radicalisation en France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni », *Les études Du CÉRI*, Paris, CÉRI-CNRS.

ROY, Olivier (2002). *L'Islam mondialisé*, Paris, Le Seuil.

SAGEMAN, Marc (2008). *Leaderless Jihad: Terror Networks in the Twenty-First Century*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

SEDGWICK, Mark (2010). "The Concept of Radicalization as a Source of Confusion", *Terrorism and Political Violence*, 22(4), p. 479-494.

SILBER, Mitchell D., et Arvin BHATT (2007). *Radicalization in the West: The Homegrown Threat*, New York, New York Police Department.

SILKE, Andrew (2008). "Holy Warriors Exploring the Psychological Processes of Jihadi Radicalization", *European Journal of Criminology* 5(1), p. 99-123.

SUNSTEIN, Cass R. (2009). *Going to Extremes: How Like Minds Unite and Divide*, Oxford, New York, Oxford University Press.

SWEET, Robert, Paul ANISEF et David WALTERS (2008). *Les investissements des parents immigrants dans les études postsecondaires de leurs enfants*, Ottawa, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

TABET, Linda (2011). *Identifications, mémoires et appartenances chez les jeunes adultes québécois de « seconde génération arabe »*, Mémoire (M.A.), Université de Sherbrooke.

TABORDA-SIMÕES, Maria da CONCEIÇÃO (2005). « L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? », *Bulletin de psychologie*, 479 (5), p. 521-534.

TAJFEL, Henri (1972). « La catégorisation sociale ». Dans *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, p. 272-300.

TAYLOR, Charles, et Amy GUTMANN (2009). *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Paris, Flammarion.

TerRa (2013) "A Review of Literature on Radicalisation; and What It Means for TerRa", TerRa-Terrorism and Radicalization.

VATZ LAAROUSSI, Michèle (2000). « L'histoire des familles immigrantes : un enjeu pour l'intervention sociale dans les régions du Québec », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), p. 457-482.

VERHOEVEN, Marie (2006) « Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle », *Éducation et Francophonie*, 34(1), p. 95-110.

VICTOROFF, Jeff, Janice R. ADELMAN et Miriam MATTHEWS (2012). "Psychological Factors Associated with Support for Suicide Bombing in the Muslim Diaspora", *Political Psychology*, 33(6), p. 791-809.

WESTHEIMER, Joel, et Joseph KAHNE (2004). "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy", *American Educational Research Journal*, 41(2), p. 237-269.

WIKTOROWICZ, Quintan (2004). "Joining the Cause: Al-Muhajiroun and Radical Islam", Paper presented at The Roots of Islamic Radicalism Conference, Yale University.

ZIROTTI, Jean-Pierre (2006). « Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation », *Cahiers de l'Urmis*, 10(11), p. 2-10.



**Institut de recherche sur l'immigration et
sur les pratiques interculturelles et inclusives**

 Collège de Maisonneuve

6220, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H1N 1C1
iripii@cmaisonneuve.qc.ca

iripi.ca