

Diversité urbaine



Présentation

Presentation

Deirdre Meintel et Leen d'Haenens

Jeunes, représentations, médias

Volume 15, numéro 1, 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1037868ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1037868ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)

1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Meintel, D. & d'Haenens, L. (2015). Présentation. *Diversité urbaine*, 15 (1), 3–4.
<https://doi.org/10.7202/1037868ar>

Présentation

DEIRDRE MEINTEL

LEEN D'HAENENS

CE NUMÉRO PRÉSENTE une section thématique « Jeunes, représentations, médias » qui a été inspirée par un séminaire conjoint CEETUM/KU Leuven intitulé *Religious and Ethnic Minority Youth: Societal and Media Dynamics*, qui a eu lieu à Leuven, en Belgique, du 4 au 7 mars 2014. Cet événement mémorable a réuni quatre chercheuses du CEETUM (Josiane Le Gall, Marilyn Steinbach, Deirdre Meintel et Géraldine Mossière) avec Leen d'Haenens, organisatrice du séminaire pour KU Leuven, et plusieurs de ses collègues, dont Katrien Pype, Nadia Fadil, Karel Arnaut, Patrick Devlieger et d'autres. Cinq étudiants diplômés du CEETUM ont également été du voyage et ont profité de leur séjour pour faire connaissance avec leurs pairs de KU Leuven dont plusieurs ont présenté leurs travaux dans le cadre du séminaire. Par ailleurs, le CEETUM espère inviter à son tour les chercheurs de KU Leuven à un colloque sur la discrimination et les médias, prévu pour l'année 2017-2018.

Dans la section thématique du numéro, le lecteur trouvera deux articles sur les jeunes en Afrique. L'article de Katrien Pype porte sur les jeunes Congolais et l'examen d'État, *l'exétat*, qui marque la fin de l'école secondaire et que les élèves doivent passer pour accéder à l'université. Dans la situation de grande précarité que vivent la plupart des élèves, le parcours pour devenir « diplômé » devient une initiation à la corruption et la fraude. Paradoxalement, comme l'explique l'auteure, réussir l'examen demeure un geste patriotique, confirmant la valeur de la jeune personne pour la société. Le texte de Catherine-Lune Grayson traite des jeunes qui ont vécu, parfois toute leur vie, à Kakuma, un camp de réfugiés situé au Kenya. Le camp représente, entre autres, une expérience de diversité où les jeunes s'initient à une certaine convivialité intergroupe, tout en affirmant leur propre identité ethnique.

Deux autres textes analysent des contextes d'immigration. L'article d'Elke Ichau et Leen d'Haenens montre comment les médias présentent l'islam en Belgique. Entre autres, les auteures constatent que les médias donnent rarement la parole aux musulmans. Bien que la couverture de la religion en tant que telle soit généralement équilibrée, le plus souvent l'islam et les musulmans sont associés, dans les médias, au terrorisme et à la violence.

La contribution de Marilyn Steinbach documente les trajectoires scolaires de jeunes immigrants au Québec et leur intégration dans les classes ordinaires ou spéciales. Les résultats de sa recherche révèlent des défis importants dans les expériences vécues par ces élèves, les obstacles individuels et systémiques et l'importance de facteurs tels que l'amitié dans leur processus d'établissement dans la société-hôte.

L'un des textes hors thème rejoint celui de Steinbach, en examinant plutôt le parcours éducatif d'immigrantes adultes. L'article de Michela Claudie Ralalatlana et de Michèle Vatz-Laaroussi se penche sur des femmes qui suivent des cours de francisation et sur leur rapport avec les langues (notamment la langue de première socialisation, le français et l'anglais). Les auteures constatent l'agentivité de ces femmes en matière d'apprentissage linguistique, ainsi que l'apport de leur journal personnel comme soutien dans le processus.

Le numéro est complété par l'étude de Bochra Manaï sur le quartier montréalais du « Petit-Maghreb ». L'auteure se penche sur ce quartier associé aux immigrants musulmans en raison de ses commerces maghrébins qui représentent un « nœud de concentration » pour des Maghrébins qui sont, en fait, dispersés dans la région métropolitaine. L'auteure souligne la mise en visibilité de l'ethnicité qui est effectuée, par les acteurs maghrébins et non maghrébins de ce quartier, dans un cadre de suspicion du religieux et dans un contexte urbain qui ne peut pas être abordé sans prendre en compte les niveaux provincial, national et transnational.

Nous en profitons pour féliciter nos amis de la *Revue européenne des migrations internationales* qui fête ses 30 ans de publication.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

Diversité urbaine



Becoming a *Diplômé* in Kinshasa. Education at the Intersection of Politics and Urban Livelihoods

Devenir un diplômé à Kinshasa. L'éducation à l'intersection de la politique et de l'économie urbaine

Katrien Pype

Jeunes, représentations, médias

Volume 15, numéro 1, 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1037869ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1037869ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)

1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pype, K. (2015). Becoming a *Diplômé* in Kinshasa. Education at the Intersection of Politics and Urban Livelihoods. *Diversité urbaine*, 15 (1), 5–26.
<https://doi.org/10.7202/1037869ar>

Résumé de l'article

Comme dans toutes les villes où le baccalauréat (ou son équivalent) est organisé par l'État, à Kinshasa la distinction sociale et les modalités de la vie urbaine sont intimement connectées. Néanmoins, malgré l'idée selon laquelle les diplômés maîtrisent des connaissances livresques, des changements récents dans la pratique de l'examen d'État à Kinshasa ont transformé la valeur sociale du diplômé. Aujourd'hui, un diplômé est plutôt considéré comme un « yankee », soit quelqu'un qui a fait l'école de la rue, qui se débrouille dans l'économie informelle et parfois aussi criminelle. Ainsi, l'étiquette de diplômé est devenue un signifiant inverse du signifié habituel. La société kinoise acclame publiquement le capital social et culturel associé au diplôme d'État ; toutefois, la plupart des diplômés récents ont réussi grâce à la fraude et à la tricherie organisée.

Becoming a *Diplômé* in Kinshasa Education at the Intersection of Politics and Urban Livelihoods

Devenir un diplômé à Kinshasa
L'éducation à l'intersection de la politique et de
l'économie urbaine

KATRIEN PYPE

*Katholieke Universiteit Leuven and University of Birmingham,
katrien.pype@soc.kuleuven.be*

ABSTRACT ■ Like other cities around the globe where the state organizes exams, Kinshasa's *exétat* shows the degree to which social difference and urban livelihood are intimately connected. However, despite the assumption that *diplômés* master book knowledge, recent changes in the practice of the *exétat* have transformed the meaning of a *diplômé*, turning that figure into a *yankee*, i.e., someone who possesses street knowledge that comes from experience with the informal and the illegal. More abstractly, the identity of a *diplômé* has become a signifier for the opposite of its taken-for-granted signified. Kinshasa society publicly acclaims the social and cultural capital attached to school degrees; however, most recent *diplômés* have obtained their degree through bribes and organized cheating.

RÉSUMÉ ■ Comme dans toutes les villes où le baccalauréat (ou son équivalent) est organisé par l'État, à Kinshasa la distinction sociale et les modalités de la vie urbaine sont intimement connectées. Néanmoins, malgré l'idée selon laquelle les diplômés maîtrisent des connaissances livresques, des changements récents dans la pratique de l'examen d'État à Kinshasa ont transformé la valeur sociale du diplômé. Aujourd'hui, un diplômé est plutôt considéré comme un «yankee», soit quelqu'un qui a fait l'école de la rue, qui se débrouille dans l'économie informelle et parfois aussi criminelle. Ainsi, l'étiquette de diplômé est devenue un signifiant inverse du signifié habituel. La société kinoise acclame publiquement le capital social et culturel associé au diplôme d'État; toutefois, la plupart des diplômés récents ont réussi grâce à la fraude et à la tricherie organisée.

KEYWORDS ■ Diplômé, Kinshasa, social stratification, social distinction, urban life-ways.

MOTS CLÉS ■ Diplômé, Kinshasa, stratification sociale, distinction sociale, modes de vie urbains.

Introduction

Mid-July 2014. At around 10 a.m., I was walking towards the market near Lemba's town hall (Lemba is one of the 24 municipalities of Kinshasa) when suddenly scores of boys and girls ran away from Lemba Super, a crowded roundabout surrounded by open-air bars, nightclubs, and shops. After a while, it transpired that policemen had been aggressively dispersing the more than one hundred boys and girls who had gathered on the roundabout and in the bars nearby since early that morning. The day before, Vodacom, one of the local cellular companies, had started to announce the results of some sections of the state exams (French *examen d'État*, *exétat*, or D6 – *diplôme de sixième*) via text messaging. The pupils of the *Mokengeli* secondary school, located about 50 meters from the roundabout, learned that fewer than half of its *finalistes* (final year's pupils) had succeeded. Frustrated because of the amount of money they had spent on fees (school fees can vary between 150 US \$ and 1000 US \$), the registration for the state exam (approximately 16 US \$ in 2014) and on various forms of corruption (see below) to ensure a good exam result, and disappointed that the *préfet* (director of the school) apparently had not been able to bribe the inspectors, groups of disappointed youth broke down one of the compound walls of the school. Doors, tables, and chairs inside the classrooms were destroyed as well. The *préfet* was hiding, and teachers did not dare show themselves during that week. During the following days, the mayor of Lemba ordered military surveillance for the school compound.

This incident, not an isolated case in the school's history or in Kinshasa's history of education, shows the frustrations and anxieties connected to state examinations. For many Kinois (inhabitants of Kinshasa), the *exétat* constitutes an evident challenge (*défi*) in the trajectory of becoming a successful and respected adult (*considéré*). The annual state exams can easily be considered as important moments of political and societal becoming for Kinshasa's youth¹ not unlike other types of rites of passage towards adulthood classically described in ethnographies of ethnic groups (Van Gennep 1909). Different times require different rites of passage. Organized by the postcolonial state, the state exams are moments when

the government blocks or opens up avenues for its youth. Thus, failure or success in these exams determines the possibility for a better future, influences relationships with relatives, friends, and strangers, and determines pride (Lingala *lupemba*) or shame (*soni*) for the individual and his surroundings.

The main argument of this article is that in order to deepen our knowledge about contemporary practices of social growth and mobility for youth in urban Africa – with their moments of distress and uncertainties, but also desire and joy, we need to take into account the space of formal education. In the Kinois context, just as in any other city around the globe where the state organizes exams, the *exétat* shows how social difference and urban livelihood are intimately connected. In contradiction with the abstract idea that the *exétat* produces a national cohort of Congolese *diplômés*, the *exétat* actually generates novel types of differences among its youth. As such, a differentiated image of Kinshasa's youth will emerge. Some succeed and become *diplômé*; others fail (*kobuka bic*, “to break the pen”) and struggle hard to enter into the competition the following year(s). Others have to postpone or even abandon their goal of becoming *diplômés* for economic reasons. However, and this may be peculiar to the Kinois context, becoming a *diplômé* in contemporary Kinshasa does not signify that one is smart or wise but rather sharp, cunning, and sly. These are qualities attributed to the streetwise individual who is able to negotiate his way up and is not afraid of using intimidation, fraud, and violence to achieve his goals (see also Petit and Mutambwa 2005). The following analysis will show that participation in the national tests is fully embedded within the socio-economic possibilities of pupils' families, exposing Kinshasa's teenagers to the ideal of the *yankee*, the urban savvy (Pype 2007), rather than preparing them for the life of an intellectual (*éduqué*). The *yankee* is constantly *na boule*, a slang idiom to indicate the plotting of schemes to find money. In contrast to book knowledge, *boulisme* is street knowledge that comes from experience in the informal and illegal. On a more abstract level, I argue that the identity of a *diplômé* has become a signifier for the opposite of its taken-for-granted signified. Kinois society publicly acclaims the social and cultural capital attached to school degrees; however, most recent *diplômés* have obtained their degree through bribes and organized cheating.

This article is thus embedded in anthropological analyses of the life-worlds of youth in urban Africa. Concurring with Hansen's (2008: 4) argument that “the combination of youth and the city enables us to analyze the double dynamic of freedom and constraints, inclusion and exclusion, that is at the heart of youths' urban experiences,” I attempt to highlight some dynamics of inclusion and exclusion by analyzing of the

social context of state examinations in contemporary Kinshasa. While Bourdieu's theories on education (1977, 1974, 1967), stratification, and social reproduction have inspired a vast body of scholarship on the cultural capital of schooling, anthropologists analyzing the lifeworlds of youth in African cities have rarely taken formal schooling as an entry point in the analysis of social dynamics on the continent. Instead, much recent research on youth in Africa focuses on children and youth in relation to other generations (e.g. Erdmute *et al.* 2008; Gomez-Perez and LeBlanc 2012), and often also on those *excluded* from schooling – for economic or political reasons, such as financial marginality, race, ethnicity, gender, war, and conflict (among others Cole 2010; Honwana and De Boeck 2005; Mains 2011; Weiss 2009). In the case of ethnographic research on the lifeworlds of children and youth who do spend time in school, the focus is placed on practices of meaning production in sites *outside* of the space of the school: the family, the compound, the street, the youth group, the church group etc. In all these writings, the school does not appear as a relevant space of belonging, subjectivity, and social meaning for the understanding of Africa's youth. However, schooling is a reality for most children in African urban centers. Also Kinshasa's children and youth generally spend long hours in schools and universities, and participate in social circles in and around school through which they enter into economic, emotional, and other relationships.

While the anthropology of education (Stambach and Ngwane 2011) has taken off, the main research foci are often on schools as ambiguous sites, as “colonial” and “modern institutions” producing “modern subjects” (Peterson 2011; Simpson 2003) but also as spaces for re-inventing “tradition” (Coe 2005); and as spaces for development and empowerment (Ngwane 2002; Stambach and Ngwane 2011). Recently, anthropological research has situated African schools in global and transnational networks (Peterson 2011; Simpson 2003; Stambach and Malekela 2006). Ethnographies of school cultures in African postcolonial societies remain rare, however. This article seeks to bring formal education back into the conversation about youth and urban livelihoods in Africa.

The data derive from ethnographic fieldwork in Kinshasa. Since 2003, when I started conducting research in the city, I have observed and participated in the preparation of friends' children for the state exams, in the celebrations afterward when the children succeeded, and in moments of consolation when *finalistes* had failed. During fieldwork, the compound where I usually stay when living in Kinshasa, has been the home of *maquisards*, students working in groups to prepare together (in *maquis*, seclusion) for the state exams. These observations have been complemented with informal interviews since 2003. More formal, semi-

structured, interviews were carried out in the summer of 2014: I had conversations with 32 *finalistes* of 2014 of whom 18 had failed and 14 had passed. I also met with inspectors who composed the exams, policemen who invigilate at the exam centers, people who smuggle answers into the exam rooms, and relatives of pupils.² I made inquiries through informal interviews with students' friends and relatives about their own experiences of preparing for state exams, so as to obtain greater historical perspective. All the names of my interlocutors have been changed for their protection.

The article is structured in the following way: I begin with an exploration into the ambiguities of formal schooling. It will become clear that the state degree is at once a much coveted document, though its efficiency for obtaining a good life in contemporary urban Africa is unclear for many, and not only in Kinshasa. In the second part of this article I attempt to describe the *exétat* as a social institution with personal and national meanings. This will be followed by an examination of the social consequences of failure and of the influence of the city's socio-economic stratification on the exam results. The final part is devoted to a description of the various corruption practices involved in the *exétat* in order to show how students, teachers, and school directors collude in cheating and fraud. When situating Kinshasa's educational system within the urban economy, it becomes clear that both students and school boards have everything to gain from there being a high number of *diplômés*.

The Paradox of Formal Schooling in Urban Africa

Since my first visit to Kinshasa in 2003, young and old Kinois have been emphasizing the importance of succeeding in the state exam (*décrocher le diplôme d'État*). People would immediately add that failure seriously jeopardizes one's options for a good future. "Without the state degree, you cannot even think of going to university,"³ some very ambitious pupils told me. Others, who were following vocational training, also argued that this degree would increase their chances of finding a job. "Even a garage owner or a factory prefers to recruit des diplômés [d'État] (people who have successfully passed the state exam)," they argued.

Yet, there is a paradox in Kinois society as regards the possible futures for Kinois youth. The economic crisis is deeply felt, and landing a good job is extremely difficult. This is not only hard for *diplômés* but also for people with academic degrees (*universitaires*). Still, obtaining the state degree remains of utmost importance both for the aspiring pupils and for their social environment. The paradox becomes even harder to understand if we take into account the breakdown of the educational system in

the Democratic Republic of Congo (DRC) at large, and the general perception that the quality of schooling has been in decline for a long time.

A lack of trust in education as the symbol of a better economic future has been observed in many African societies, where alternative figures of success such as “the sportsman,” “the musician,” “the trader,” “the religious actor,” “people from the diaspora,” and *débrouillards* (people who fend for themselves, often occupying the interstices of illegality and criminality),⁴ have emerged since the 1980s-1990s (Banégas and Warnier 2001: 7, author’s translation). These have become more important than the *intellectuel*, the *évolué* and the *éduqué* who have been “archetypical figures” in many African societies from the end of the colonial era through the first decades of independence.⁵ Until the late 1970s, as Benégas and Warnier explain, when many African states went into decline, and local economies began to crumble, the idea of becoming an intellectual with a degree appealed to youth because it brought recruitment to public administration almost automatically. This increased nepotism, clientelism and a patronage system where emphasis is placed on obligations, loyalty, and dependency (Nzongola-Ntalaja 1986; Schatzberg 1991). With the informalization of the economy (MacGaffey 1991), Zaire/Congo’s inhabitants learned how to play with the boundaries of the legal and illegal, and sometimes the illicit, in order to survive. This had devastating effects on the prospects for the young, on the perception of education, and on the performance of teachers and university professors. The necessity to fend for oneself became of utmost importance. Teachers and professors just like other *fonctionnaires* or state agents began engaging increasingly in illicit schemes.⁶ According to Munikengi and Sangol (2004: 95), since the early 1980s, Kinshasa’s largest university, UNIKIN, could best be described as a “bargaining arena,” where students, teaching assistants, and professors juggle and negotiate financially in order to survive (professors and assistants), and to obtain their academic degree (students). As for secondary schools in the DRC, many scholars (De Herdt *et al.* 2008; Mrsic-Garac 2009; Titeca and De Herdt 2011) show that grades are bought; teachers engage in other activities on the side to complement their salaries, thus jeopardizing the quality of their teaching, and parents need to *motivate* children’s teachers. Refusing to do so usually leads to a guaranteed failure for their child. Various types of illicit and informal payments are now part of the day-to-day functioning of secondary schools.

Cole (2010) analyzing the lifeworlds of urban youth in Tamatave, Madagascar, indicates that young people aspiring to a “modern,” cosmopolitan, and youthful lifestyle characterized by fashionable dress and participation in the consumer world “make fun of schooling or of those

who invest too much time in schooling, even when they sometimes continue their own studies” (Cole 2010: 106). In Tamatave, youth who have gone to school are not respected, rather, “you are mocked because you have wasted both time and money,” said a teenager to Cole (*ibid.*: 107). By contrast, many Kinois youths are keen to say that they have attended school, and they mobilize school education in attempts to emancipate themselves from the grip of gerontocracy.⁷ While the overwhelming majority of Kinshasa’s teenagers also agree that connections through relatives, neighbors or lovers are probably more helpful in securing a better future, many of Kinshasa’s *finalistes* invest a great deal of time and money in the preparations for the state exams. They are well aware of the fact that education does not necessarily lead to economic stability or social empowerment – yet, pride and a sense of obligation or duty towards relatives and the nation push them to mobilize various strategies to succeed, which vary from studying, taking extra classes, bribing supervisors, and looking for spiritual assistance from marabouts, pastors, prayer, and magic pens.

The Congolese State and Its Youth

The *exétat* is probably the most feared type of examination a Congolese pupil or student can experience. Established in 1967, the state exam is a postcolonial invention. Following the French model of the *baccalauréat*, then-president Mobutu installed the system in order to put an end to rivalries between the Catholic and private school institutions.⁸ Since then, every year, at the end of June, pupils who are finishing secondary school all over the national territory participate in the same exams.⁹ All of Kinshasa’s teenagers are thus confronted with the social institution of the *exétat* – whether they find the funds to enroll or not.¹⁰ In 2012, 64,817 were enrolled.¹¹ In 2014, 42,148 Kinois took the state exams. Participation is only allowed after the payment of a fee, which varies annually but hovers between 12,000 and 16,000 FC (approx. 15 to 18 US \$).¹² In its most restricted sense, the *exétat* refers to the series of tests that final year secondary school pupils in Kinshasa need to pass if they want to move on to higher education. The exams are a series of written and practical tests. Written multiple choice tests are usually taken in June. Vocational trainings such as hairdressing, mechanics, and electricity have practical tests around April or May. Around the same time, the *finalistes* write a dissertation, a two-page essay based on a proposed theme according to their section. The four-day session, also known as *E13* and held in June, is organized after the regular exams are taken at each individual school. In a broader, more social sense, the concept of *exétat* is a package word

that not only includes the actual examination but also contains the whole range of intellectual, spiritual, and financial preparation for participating in the tests, as well as public celebration or consolation after the results are published. The results are announced publicly by communicating lists of names with percentages in newspapers, on radio and television, and on the Internet. This public sharing of individuals' exam results suggests the collective interest in the academic performance of Congolese youth.

The state exam is, as the term conveys, an examination organized by the Congolese state. This suggests that participation in the *exétat* is a civic performance. Congolese nationals living abroad can, in the same way that other countries hold national elections for their expatriate citizens, participate abroad in the same exam sessions.¹³ *Items* (questionnaires) are sent through embassies, and the names of expatriate Congolese *finalistes* are also publicly listed.

While Belgian colonialism has heavily influenced the culture of education in the DRC, the *exétat* is inspired by the French educational system. Most secondary schools use French as the language of instruction, though various recently established private schools allow their teachers to teach in Lingala. Pupils from the latter schools have complained that the questions on the *exétat* are in French, and that they are expected to formulate their answers in that same language.

During the four days of the *exétat*, all around the country, school compounds are transformed into exam centers where students of various schools congregate. These centers are heavily guarded by policemen and secret service agents, whose presence reminds the pupils that the *exétat* is a state-led practice. Any deviation from correct behavior during these moments can be considered a crime. Interviewees would often remind me that being caught for cribbing names on the body, or for having a mobile phone hidden in one's clothes, or for speaking to fellow pupils might lead to imprisonment – thus firmly embedding the state examinations within the state's governance (Foucault 1977).

Significantly, not only does the state stage the examinations as a spectacle, but many teenagers also approach the tests as moments when they can shine in a very literal way. It is often said that during the written exams, one needs to be dressed his best. This means: purchasing a new uniform (blue-white), new shoes (especially basketball/sneaker shoes for boys), and even wearing new underwear for the occasion. Boys also visit hairdressers in the week before the state exams. And many girls get their hair braided according to the latest fashion. This new apparel, which demands significant financial sacrifices, likewise manifests the social importance attributed to the state exams. Ambulant photographers dwelling around the exam centers are said to make much money during

these days. Most Kinois have pictures in their albums of themselves in their new uniforms at exam centers, next to pictures from occasions such as birthdays, baptisms, and wedding parties – thus materially and visually marking these exams as significant events in their life. The *exétat* thus becomes the zenith and endpoint of their identities as pupils.

The social institution of the *exétat* (like state exams in other countries) could be perceived as a rite of passage in that knowledge transfer, tests and sacrifice, change of identity, and temporary withdrawal from society and collective interest are its constitutive elements.¹⁴ Alpha, who failed the exam sessions of 2014, argued that the *exétat* is at once a responsibility and a challenge. “*It is a challenge we need to succeed in. It is a personal test, which one has to take for oneself, and also for your parents.*” One of the successful boys told me that succeeding in the state exam “*was the best gift he ever gave to his parents*”; while Alpha declared that failing for the state exam had “*hurt his father more than the death of his own parents.*” When reflecting on the fact that in 2012 a large proportion of Congolese pupils had failed, Alpha argued that this was a “*deuil national*,” a national mourning. In recent years, the success rate for Kinshasa’s *finalistes* has seriously declined. When in 2011, 69% of Kinshasa’s *finalistes* succeeded, this number suddenly dropped in 2012 to 62%, with a further fall to 52% in 2013, and 58% in 2014. These numbers shocked many Kinois, who pointed to the youth’s lack of dedication and the urban culture of *ambiance*. Questions were raised about the future of the nation, thus transposing young people’s achievements to a wider, national scale.

The Value of a *Diplômé*

Being successful in the *exétat* brings about a change of status in society: one transforms from a pupil into a *diplômé*, someone with a degree. For many Kinois, formal schooling is understood to be the basis of social success. Most female interviewees argued that not only did they prefer to marry a *diplômé*; but also that sharing a life with someone who has not obtained the state degree would be more difficult financially. “*Unless you are a talented sportif, or musician, or trader, then maybe you can succeed. But it is rare,*” mused Fabian when asking what options are available for people who never become a *diplômé*. Fabian’s words summed up the main new figures of success as described by Banégas and Warnier (2001; see above). Despite the fact that sportsmen, *commerçants*, and celebrities have become successful in the accumulation of wealth, enjoy international travel, and are able to gather a fan base, these professional milieus are plagued by their own stigmas, and most of my interlocutors assume that more durable and honest opportunities are available for *diplômés*.

Fears of pupils failing in the *exétat* because to witchcraft add another dimension to the social value of the *diplôme d'État*. Rumors about relatives sacrificing their nephew or niece's *diplôme*, or of classmates bewitching their colleagues so that they either have black-outs, fall ill during the exam, or run out of ink in their pens, indicate that the *diplôme d'État* has also currency in the spiritual world. The degree, as a marker of success, becomes a commodity that can be exchanged for success and other forms of social distinction.¹⁵

However, collective praise for the *diplômés* is perhaps most manifest in the public celebration after results are announced. Young and old gather on the streets and in bars to celebrate those who have successfully obtained their *diplôme d'État*. The first names of pupils as well as their percentages are marked on compound walls, as well as on the arms, legs, and clothes of the newly *diplômés*. People blow whistles, and throw white baby powder or manioc flour on one another to imitate the grey hair of the "wise elderly." In addition, the prime minister congratulates the *lauréats* (those with more than 90%) in his office, with wide media coverage. The names and faces of the city's brightest and most promising are thus presented to urban and national audiences. In previous years, the *lauréats* also received scholarships to study abroad, either from the state or from private enterprises (e.g. Vodacom in the early 2000s). Nowadays, with the economy in decline, this happens less and less.

The announcement of the exam results produces a huge amount of stress and anxiety for the *finalistes*. In that moment, possible futures for the youths are being defined: those who have succeeded can continue onto higher education, have better chances on the formal job market, and even better prospects for finding a good marriage partner. Both marriage and financial security are important markers of social adulthood. Those who have failed can either decide to start the whole process all over the following year – if they find the requisite funds – or they have to think about other futures. Some of those who fail travel to Angola or Congo-Brazzaville; others go back to the village, or delve into the informal economy where many have worked during their schooling.

According to local media reports (Radio Okapi 2013), 58% of Kinshasa's final year pupils succeeded in the state exams in 2014. This meant an increase with 4% compared with 2013. However, 42% of the city's *finalistes* had failed. Failure on the state exam often also means personal drama. This was most poignantly expressed in my first encounter with Grace, whom I met three weeks after she had learned that she had failed her state exam in the needlework section. To express her disappointment, Grace had shaved her hair; a drastic act in a society where female beauty depends on grooming the hair, experimenting with Brazilian or Indian

hair extensions, and adorning plaited hair with beads. It is also a sign of mourning.

Grace was living in her maternal uncle's compound, where she has been staying since her father had set up a household elsewhere in the city. Her mother, a psychiatric patient, often spends weeks in a medical facility – thus leaving Grace's maternal uncle to be her main guardian. It was one of the first days that Grace had started eating and drinking again, she said. Fasting out of disappointment was a frequent occurrence in the narratives I collected in the immediate aftermath of the public announcement of the exam results. The *malheureux* would lose all appetite, lock themselves in the house, and cry for days on end.

Grace's radical act to transform her appearance reflects in an embodied way the "urban wounds" (Schneider and Susser 2003) of life in an African city. Kinshasa society has been wounded by decades of economic crises, political instability, corrupt government, and the consequences of an uneven, capitalist globalization. As Hansen (2008: 120) describes in general for cities in the South, "urban wounds" also refers to the fact that collective well-being in cities in the South is not self-evident, but rather needs to be negotiated. Failing in the state exam leaves deep wounds on Kinshasa's youth. Failed *finalistes* mentioned experiencing a deep sense of humiliation and disappointment. Although suicide is very rarely spoken about in public spaces, it is a recurrent topic in the aftermath of the publication of the results of the *exétat*. Yet, Hansen (*ibid.*: 15) also points to the productive vision of the concept of "urban wounds": healing is possible. Just like Grace's hair will grow again, recovery will happen as well. Grace did not have any suicidal thoughts, and already early August she had started reading her notes in order to prepare herself for another attempt the following school year.

Grace's story brings in notions of shame (*soni*) and exclusion. As in the classical analysis of rites of passage, the *exétat* brings about a new identity for those who have successfully finished the tests. Grace complained that her friends had abandoned her. None of the 7 other girls that she had hosted in her uncle's house during the weeks before the state exams had called her or visited her since she had learned of her failure. Grace was certainly not the only one of my interviewees who suddenly felt abandoned by fellow pupils, with whom she had been sharing food, clothes, beds, dreams, and fears a few weeks before. Many other *malheureux* also felt as if they had lost their friends. Except for getting together with a few friends living in the same street, or with members of one's extended family, it seems impossible for those who have succeeded to maintain close ties with those who have failed. While obviously this sudden rupture is difficult to actualize on a daily basis in an urban context, as people run

into one another in the street, at parties, or in shops, and social networks overlap; nevertheless the fact of having passed or not sets up a social and symbolic distance among the young. The breach – experienced by some as abrupt, harsh, and troubling – goes with the transition that the *diplôme d'État* signifies. A successful pupil moves from being a *bleu-blanc*, as pupils are popularly called after the colors of the school uniform, to a *diplômé*, who has progressed towards new routes for the future: he or she might either go to university or start working somewhere. Both successful *finalistes* and *malheureux* stressed that ‘*diplômés* and *bleu-blancs* do not hang out together.’ Even when they attend the same church or écurie with students with whom they attended classes the year before, the primary circle of friends and conversation partners will have changed, thus reflecting the immediate performative power of the *diplôme d'État* in the lifeworld of Kinshasa's youth. The institution of the *exétat* shapes urban sociality by installing new boundaries and hierarchies.

Exétat and Social Stratification

While Grace decided to retake the state exam, she was still indecisive about whether she would attend classes in the same institution as she had the year before. Usually, failed pupils do not return to the same school for various reasons. First, her previous school obviously did not prepare her that well. Thus a better strategy would be to enroll in another institution with a higher success rate for the state exams; second, given the rivalry and competition between 5th graders (*les petits*) and 6th graders (*les grands*), most pupils dread sharing the same class or year with those who they have taunted the year before. Third, most *malheureux* decide to redo their final year in another institution for financial reasons. They might have a debt at their previous institution, and enrolling in a new school would enable them to avoid paying these debts. Such calculations suggest that Kinshasa's pupils must negotiate money and esteem in their search for a future as a *diplômé*.

The following part of my analysis will zoom in on the interlinkages between the urban economy and education, as social difference is not only an outcome of the *exétat*, rather social stratification also shapes the possibility of success or failure (see Bourdieu 1974). Apart from gender, religion, and ethnic background, economic resources splinter the idea of “Kinshasa's youth.” The city itself is divided into more residential, posh areas, occupied by contemporary elite and expats (Gombe, Ngaliema, Limete); and poorer areas. Differences in economic capacities translate to children's school attendance and performance rates. Just as in many other parts of the world, the educational system in Kinshasa is not only

embedded within socio-political stratification, it also contributes to the reproduction of social distinction. Kinshasa's economy, dominated by an informal economy in which youth and children are important players (De Boeck 2005; McGaffey 1991), influences a teenager's chances of succeeding in the state exam. Children from well-off families obtain better results. "*They speak French at home; their parents make them do their homework; and they go to class everyday,*" said Fiston, a thirty-year old with a university degree in political science but living on *coops* (indicating a lucrative deal usually with criminal connotations, Nzeza 2004: 34-35).

Many teenagers in Kinshasa must bring money home by either selling commodities on the streets or engaging in criminal or semi-legal activities. These pursuits keep them away from class. Sometimes pupils need to find the money for the school fees themselves. All these obligations lure teenagers into the streets, on the markets, or into the city's nightlife, as there are immediate economic possibilities at hand there.

Trésor's narrative illustrates the distress that teenagers in Kinshasa encounter due to socio-economic stratification. Trésor, a young man in his early twenties, could finally celebrate in July 2014. Five years before, when he was a 6th grader, Trésor's mother suddenly died. With her passing, Trésor was sent to live with his old grandmother, who herself relied on money coming in from her children living outside of Kinshasa. Some of them lived abroad, but they hardly sent any remittances. That same year, Trésor could not pay the necessary fees to enroll in the state exam and felt he needed to help his grandmother financially rather than being a burden. He negotiated a spot on a market in Lemba, one of Kinshasa's communities, where he was allowed to set up a public phone boot using his own mobile phone, a modest Nokia 33. Trésor aspired to earn enough money to be able to enroll in the state exam the following year. He did, but, unfortunately, he failed. Trésor became dispirited and even thought of killing himself. He abandoned the idea of becoming a *diplômé*, as participating in the *exétat* had cost him more than 230 US \$ (all fees and bribes included). Two years ago, he was finally able to save enough money again, but failed again because he fell ill during one of the exam days, which his friends and grandmother suspected to be due to witchcraft. Following their advice, Trésor joined a Pentecostal church. One of the women in church visited Trésor on the market. She not only encouraged him not to give up his hopes of passing the state exam, but, when the time came for the *finalistes* to register for the state exam, she gave him the money he needed. With her donation, Trésor was able to buy time off from his work on the market, and join a *maquis* group.¹⁶

Besides being a kind of contemporary Cinderella story, Trésor's experience shows how the uncertainties of life in an African city disrupt one's

opportunities for a better life. Trésor's sudden shift from being comfortable to living in precarity, the importance of a support group outside of the family sphere, and his chance encounter with a wealthier "stranger" allowed Trésor's ascent to a new, valued identity: that of the *diplômé*. The next section will delve deeper into the kinds of negotiations that Trésor and other *finalistes* must perform once inside the exam rooms.

Corruption in the State Exams: Initiation into the Economy

Following the widespread practice of "buying a bulletin," many failed youth, who cannot afford to lose a year by sitting in class, just take a short cut by purchasing school reports and participating in the bribery of the *exéat*.¹⁷ Bijou, a teenager who became a *diplômé* in 2014 with a score of 78%, was acutely aware that being intelligent (*kozala na mayele*) was not a determining factor in succeeding, but that having money was (*kozala na mbongo*). So,

[e]very morning, I brought 5,000 FC [about 6 US \$] with me. You never know who you might have to corrupt. The supervisor, for sure. We usually had to pay 2,000 FC [approximately 2,5 US \$] each. But then, a police officer can pick you out of the crowd before you enter the exam room. You might give him another 3,000 FC to allow you to bring your mobile phone inside.

Once in the exam room, pupils take on a decorum of discipline and industry by reading the exam questions and trying to figure out the right answers. However, they all wait to actually tick the boxes (as the exams in June are multiple choice questions) until "*leaks (bafuite) come in.*" "Leaks" refer not so much to the questions but to the circulation of answers. As soon as the leaks have arrived (*bafuite ekoti*), pupils check whether the answers are correct; because "*one should never totally trust the leaks.*"

Most pupils rely on the "*cheftaine*" or the "*chef*," class leaders who have been selected at the beginning of the school year by their classmates because of their audacity and networking skills. From September onwards, classmates collect money with which the *chef* pays teachers to give extra classes, assists the *préfet*, who also asks for money to bribe the inspectors, and hires the best available "*mercenaires*" and "*transporteurs*." The latter are two categories of adults, all *diplômés* themselves, who gain access to the questionnaires and smuggle the answers in the exam centers. *Transporteurs* sit in a *laboratoire* close by the exam room – often in a school nearby. As soon as the *items* (exam series) are distributed, the *chef* brings a copy of these questions to the toilet, where it will be picked up by a *transporteur*. In the *laboratoire*, some *transporteurs* will be doctoring

the answers, during which time the *finalistes* negotiate with the supervisor to be allowed to speak and walk around once the *leaks have entered*. Some of the *transporteurs* scribble the answers (e.g. 1.A; 2.A; 3.C; etc.) on the inside of a matchbox and drop this in the toilets; others communicate via mobile phones (which are hidden in the pupils' underwear). It is the *chef's* task to leave the classroom and go into the toilet to quickly copy the answers (e.g. 1.A; 2.C; 3.A; etc.) on a few pieces of paper, which are then circulated in the exam room. In recent years, *chefs* and *cheftaines* have begun buying cheap mobile phones and SIM-cards that are disposed of once the *exétat* is finished. Usually things go well, and the *finalistes* succeed. In a few instances, the answers arrive either too late or not at all, thus seriously jeopardizing the class's chances of passing. *Mercenaires*¹⁸ are older youth, male and female, and most often teachers in their twenties, wear a blue white uniform (paid for by the pupils hiring their service), enter with a fake ID card, complete the exam forms and share the right responses. The names of these *mercenaires* and *transporteurs* travel among the 5th and 6th graders, who are very secretive about their identities.¹⁹ In most instances, the pupils do not know these cheats' real names either. Both pupils and generations of *diplômés* protect the *mercenaires* and *transporteurs*, who are mostly known by dramatic pseudonyms with an Angolan flavour (Don Marco, Don Ricardo, etc.).

While some *mercenaires* might have been hired by the *préfet* himself, other *mercenaires* are contacted without the school board's knowledge. Headmasters of private schools are known to either appoint the *mercenaires* themselves or help the *transporteurs* by allowing them a space in which to work out the questions. Their goal is to have a maximum number of pupils succeeding as this is the best marketing strategy for their school.²⁰ Here it is important to mention that the above-mentioned practices of corruption are strongly condemned by Catholic Church-run schools. However, the Catholic school directors do not fully control the practices of their pupils, and interviewees confirmed that these pupils too take risks, albeit in a less overt form.

A whole economy has emerged around this type of exam fraud, which is mainly defined by my interlocutors as *corruption*. *La corruption* in the context of the *exétat* thus involves various practices, ranging from communicating questions and answers to others, cheating, bribing supervisors, to outsiders dressed up as pupils completing the questionnaires. *Mercenaires* and *transporteurs* usually require 500 US \$ for their work, as they are taking serious risks. Being caught means being sent to prison; the whole class also fails.

The corruption performed during the *exétat* is embedded within the informal economy, which thrives in Congolese cities. Corruption is one

of the major characteristics of urban life in DR Congo, and a whole vocabulary has developed illustrating the importance of knowing how, who, and when to corrupt. Transparency International, the global coalition against corruption, which produces an annual index of the degree of corruption around the world, placed DR Congo in 2014 at number 154 out of 179 countries.²¹

For the *mercenaires* and *transporteurs*, June is a month of *coops*. As Petit and Mutambwa (2005: 481) have indicated for the urban economy in Lubumbashi, much fraud against the state is explained by the state's alienation: "the state appears as estranged from its citizens with whom it does not share, and so one can profit from it without compunction." This should not be understood as acts of resistance but "as performative statements legitimizing one's behaviour, not as political critiques issued by a 'civil society' resisting the regime's domination." While this fraud is to a great extent the outcome of the Congolese state's inefficiency in the education sector (Titeca and De Herdt 2011),²² I also argue that we should relate these practices to the modalities of urban life in a precarious society. In Kinshasa, the concepts of *yuma* and *yankee* suggest the two opposite ideal types of city dwellers: *bayuma* do not possess the necessary skills and strategies to survive in African cities; while *bayankees* are streetwise, cunning, and dare to transgress social and moral codes to obtain money, a partner, or success (Pyte 2007).²³ Kinshasa's school directors, teachers, and pupils participate in this urban economy where one has to fend for oneself, where engaging in criminal behavior is not publicly condoned yet is embedded in the urban ideal of "the little man who manages to beat the system" (Petit and Mutambwa 2005: 481). *Transporteurs* and *mercenaires* are probably the toughest *yankees* of the social configuration that makes the *exécat* happen. School directors and teachers also constitute a particular type of *yankee*: the *bakuluna ya cravate*, "white collar criminals" (literally "violent street boys wearing a tie"). This subcategory of *yankee* refers to state agents and politicians, who in the moral scheme of urban life are engaging in similar transgressive and immoral behavior to street boys but occupy high positions in society. The classroom temporarily transforms into a political space, where active Congolese citizenship is performed, but simultaneously becomes a locus of perversion of the "public good" and the future of the nation-state. While the ideal of the intellectual committed to national progress and pride is maintained through the wearing of uniforms, the presence of state agents, and the appearance of supervision, the classroom resembles the moral economy of the street, which opposes "all hegemonic projects of the state" (Biaya 2000: 15, author's translation) where *finalistes* need to perform their negotiating skills with the supervisor, who needs to be bribed in

order to allow the pupils to speak with one another, to walk around, and to sit together and help one another.

Given the high degree of corruption in the pupils' preparations for these state exams, one could argue that the state exam deeply initiates Congolese youth into the culture of corruption. The combination of the social significance of the *exéat* and bribery orient the *finalistes* to socially permitted strategies of getting by, even within the space of the state. As a consequence, this economy of corruption has transformed the meaning of a *diplômé*. While it indicates an individual who has successfully passed secondary school state examinations, it does not necessarily entail that this individual possesses the knowledge and skills stipulated in the reports of the Ministry of Education; Instead, nowadays, one agrees that recent *diplômés* have been so cunning and skillful in bribing the supervisors and deceiving state agents that they have not been caught. Thus Kinshasa's recent *diplômés* are far removed from the *intellectuel*, but are closer to *yankees* who "prosper in the interstices of the economic crisis and illegality" (Banégas and Warnier 2001: 8, author's translation), while participating in a "genuine moral economy of list, lifting scamming to a way of life" (*ibid.*: 12, author's translation). The vocabulary of the classic success figure, the *intellectuel*, has endured, although the practices of becoming that ideal have been perverted, even subverted.

The Chance of a *Diplômé*

It is only at the moment when one's name is published in the newspapers, or when Vodacom sends a text message with one's exam results, that Kinshasa's *finalistes* know that they have become *diplômés*. Up until that moment, they are consumed by uncertainty. Failure can be due to numerous causes beyond the pupil's control: one's results can be mixed up with those of someone else; one's exam documents can have fallen out of the stack at various moments; the relationship between the *préfet* and the inspector can have turned sour, thus leaving the inspector unmotivated to change the end results of one's school; etc. Such excuses were mentioned by *malheureux* who tried to justify why their names had not appeared in the public listings of the *diplômés*. None accused themselves of not having studied enough. Rather, time and again, *chance* was indicated as the major force behind one's results. *Chance* can be lent a hand: God can increase one's chances that one's paper does *not* fall out of the stack; that the supervisor is willing to be bribed; that the leaks provide the right answers. Therefore, pupils pray to their god, consult *pastors* and *marabouts* in the weeks before the exams, and have recourse to magical pens, which have been infused with invisible powers.

Chance – a feature of economic and social precariousness – is an important element to manipulate in the context of the *exétat* because the meaning and significance of the *diplôme d'État* transcend the individual's identity. Youth are closely interlinked with others, in the first instance their guardians, who have often paid enormous amounts of money for their children to have the opportunity of participating in the *exétat*, but also with the whole nation. These exams thus touch the whole social fabric, from the family to the city, to the whole Congolese nation. Through the various activities that surround the *exétat*, Kinshasa's society significantly invests in the future of its youth. These investments are financial (as in helping the youth to pay the bribes, school fees, and fees to take part in the exams), spiritual (as in organizing prayer wakes), and emotional (comforting, and the psychological help previous generations and relatives offer). This is an important story to tell, as it counters the detrimental narratives about abandoned youth, or youth without any hope. Kinshasa's society as a whole expects much of its youth, and parents, guardians, and even strangers – as in Trésor's case of – all attempt to contribute to its success in order for the nation to prosper and envisage viable futures.

This analysis has thus brought together different kinds of statuses (*finaliste*, *diplômé*, *malheureux*) and forms of sociality generated by the ritual of the state exam; it has examined the ambiguities of various social groups, including the state, when corruption is brought into the narrative; and attention has been drawn to the unpredictable futures of *diplômé* and non-*diplômé* in light of the shifting possibilities offered by failing and corrupt economies. Further, it must be emphasized that youth trajectories mirror the work of social reproduction by society and the state, as well as its own strengths and weaknesses: success is celebrated by all and failure is socially sanctioned, while the idea that a pool of intellectuals is required to make things work continues to be articulated.²⁴

Finally, what does this mean for the political subjectivities of these *diplômés*? The social configuration that emerges around the *exétat* is not opposed to the state or the idea of the nation. As I mentioned previously, most *finalistes* perceived that the *exétat* is a duty to the nation-state, a patriotic act, which requires the participation of all citizens. What happens during the corruption in the exam room is the effective mobilization of the representational space made available by the state to obtain the identity of a "good citizen," to be recognized as having value for society. The symbolic capital acquired in becoming a *diplômé* remains intact for the youth; however, it becomes more and more contested by parents and in the media.

The tragedy of the *exétat* starts of course when the party has ended and the young *diplômés* need to enroll in university or find a job. Here,

further difficulties of collecting funds emerge. On the other hand, these state exams have initiated the pupils into the practices of corruption and bribing; they have thus gained some experience in the corruptibility of the state and teachers, two figures of authority (the one more abstract than the other) who are supposed to steer the exams in the right direction. For many *finalistes*, the *exétat* is a deep initiation into the culture of fraud and corruption.

Notes

1. I am using the concept “youth” here in its social sense, referring to people who have not yet achieved social adulthood. In Kinshasa, social adulthood is mainly reached upon marriage. The semantic field of children and youth in Lingala is complex (including *bana* – children; *petits* – ‘small ones’; *jeunes* – people who display a youthful lifestyle; *bolenge* – male adolescence) and falls beyond the scope of this article. See De Boeck (2005, 2004) and Pype (2012: 197-231) for a discussion of societal changes in Kinois society regarding approaches towards childhood and youth.
2. Most interviews were semi-structured and contained open-ended thematic questions concentrated on personal schooling biographies, economic possibilities, housing conditions (including the responsibilities in the household), friendship circles, religious networks, and aspirations for the future.
3. Kinshasa’s toddlers are socialized in the importance of an academic degree by participating in end of year parties at the 1st, 2nd and 3rd year of kindergarten, where they are dressed up in a blue white toga with a square academic cap in the same colors.
4. A rich vocabulary of vernacular *débrouillard* types has developed in African cities: e.g. *feyman* (“fake person,” cheat, in particular in a Cameroonian context) or the *tcheb-tchab* (a person who fends for oneself, especially in the Mauritanian context) (see Banégas and Warnier 2001: 7); but also the *yankee* in Kinshasa (De Boeck 1998) or the *yere* in Abidjan (Newell 2012).
5. The three figures of success, the *éduqué*, the *évolué* and the *intellectuel*, have their own genealogies in various African countries.
6. I wish to thank one of the reviewers to draw my attention to this important point.
7. As I describe elsewhere (Pype 2012: 205), many youth claim to possess “other” or “modern knowledge” (*mayele ya sika*, “new knowledge”), derived from Western institutions and acquired through schooling and electronic media (such as the Internet and television). This gives them the right to speak.
8. In 1966, the Congolese government began the “examination of maturity” which nowadays is not carried out anymore. Successful teenagers would receive a fellowship to study at the university (Sabakinu 2012: 19). The dissertation, one of the various tests of the contemporary *exétat*, has taken over the role of the “examination of maturity.”
9. A historical analysis of the state examinations is in order to understand the various meanings that the state degree has achieved throughout the postcolonial era, though this falls beyond the scope of this article.
10. It is unclear how many inhabitants exactly live in Kinshasa. The results of the national census taken in 2006 have never been published. Commonly, people agree that nowadays there must be about eleven million inhabitants.

11. As announced on the website of the Ministry of Primary, Secondary and Vocational Education: <http://www.eduquepsp.cd/Actualit%C3%A9s/annonce-de-la-publication-des-resultats-de-lexetat-pour-la-ville-de-kinshasa-scene-de-liesse-et-grincement-des-dents-parmi-les-finalistes.html> [accessed 8 March 2015].
12. These fares are valid for Kinshasa. It is highly plausible that there is regional variation.
13. More research is needed on the diaspora's participation in the state exams. An agent of the Ministry of Primary, Secondary and Vocational Education indicated that most *finalistes* taking part in the *exétat* abroad are residing on the African continent.
14. Most Kinois *finalistes* withdraw with classmates to a house in the vicinity of the exam center during the weeks before the state exams in June. This withdrawal, commonly called *maquis*, is the topic of another article (Pype, in preparation).
15. Lewandowski (2007: 107) describes a similar role of the *baccalauréat* among Gurmantche in Burkina Faso.
16. "Maquis" refers here to a group of *finalistes* who share a room or a house in the weeks before the state exams in June. There is a strong militaristic vocabulary in the language about the *exétat*, which derives from the late colonial-early postcolonial masculine youth culture in Kinshasa, where westerns and war films dominated youth subjectivities (Gondola 2013).
17. The practice of skipping a school year or more to end up with an *E13* and the state degree is called *pont aérien* (air bridge).
18. Here again, we encounter militaristic language.
19. It was difficult to find *mercenaires* who agreed to be interviewed. After weeks of trying, I met with 5 *mercenaires*. These interviews were organized by intermediaries, who set up meetings in the locations chosen by the *mercenaires*. They also refused to disclose their real names or phone numbers, and some refused to give their personal details to the brokers.
20. School directors hire brass bands to walk around the city announcing the high success rate of their *finalistes*. Others order banners that are hung at the most important intersections of town. These marks are the best arguments in the competitive education market in Kinshasa.
21. See transparency.org [accessed 21 October 2015].
22. Titeca and De Herdt (2011: 224) rightfully describe that "inspectors lack the financial resources to visit schools and educational authorities lack the coercive means to implement their measures."
23. The opposition of *yuma* and *yankee* is very close to the *gaou* and *yere* inhabiting Abidjan's moral economy (Newell 2012).
24. I thank one of the reviewers for pointing my attention to this final point.

References

- Banégas, R. and Warnier J.-P., 2001. "Nouvelles figures de la réussite et du pouvoir," *Politique africaine*, n° 82, p. 5-23.
- Biaya, T. K., 2000. "Jeunes et culture de la rue en Afrique urbaine (Addis Abeba, Dakar, Kinshasa)," *Politique Africaine*, n° 80, p. 12-31.
- Bourdieu, P., 1977. "Cultural Reproduction and Social Reproduction," in L. Karabel and A. H. Halsey (dir.), *Power and Ideology in Education*. Oxford, Oxford University Press.
- Bourdieu, P., 1974. "The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities," in L. Eggleston (dir.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London, Methuen, p. 32-46.

- Bourdieu, P., 1967. "Systems of Education and Systems of Thought," *International Social Science Journal*, vol. 19, n° 3, p. 367-388.
- Coe, C., 2005. *Dilemmas of Culture in African Schools. Youth, Nationalism, and the Transformation of Knowledge*. Chicago, Chicago University Press.
- Cole, J., 2010. *Sex and Salvation. Imagining the Future in Madagascar*. Chicago, Chicago University Press.
- De Boeck, F., 2005. "The Divine Seed. Children, Gift and Witchcraft in the Democratic Republic of Congo," in A. Honwana and F. De Boeck (dir.), *Makers and Breakers. Children and Youth in Postcolonial Africa*. Oxford/Trenton/Dakar, James Currey/Africa World Press/CODESRIA, p. 188-214.
- De Boeck, F., 2004. "On being 'shege' in Kinshasa: Children, the occult, and the street, in Reinventing Order in the Congo," in T. Trefon (dir.), *Reinventing Order in the Congo: How People Respond to State Failure in Kinshasa*. London, Zed Books, p. 155-173.
- De Boeck, F., 1998. "Domesticating Diamonds and Dollars: Identity, Expenditure and Sharing in Southwestern Zaire," in B. Meyer and P. Geschiere (dir.), *Globalization and Identity. Dialectics of Flow and Closure*. Oxford, Blackwell, p. 777-810.
- De Herdt, T., R. Bakafwa Tshipamba and R. Kuatshila Musasa, 2008. "Au-delà de la corruption à Kinshasa: l'éducation comme marchandise," *Afrique et Développement*, n° 26, p. 38-53.
- Erdmute, A., S. van der Geest and S. Reynolds Whyte (dir.), 2008. *Generations in Africa: Connections and Conflicts*. Berlin, Lit Verlag.
- Foucault, M., 1977. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London, Allen Lane.
- Gomez-Perez, M. and M.-N. LeBlanc (dir.), 2012. *L'Afrique des générations. Entre tensions et négociations*. Paris, Karthala.
- Gondola, C.-D., 2013. "Le culte du cowboy et les figures du masculin à Kinshasa dans les années 1950," *Cahiers d'Études africaines*, n° 209-210, p. 173-199.
- Hansen, K. T., 2008. "Introduction: Youth and the City," in K. T. Hansen (dir.), *Youth and the City in the Global South*. Bloomington, Indiana University Press, p. 3-23.
- Honwana, A. and F. De Boeck (dir.), 2005. *Makers and Breakers. Children and Youth in Postcolonial Africa*. Oxford, James Currey.
- Lewandowski, S., 2007. *Le Savoir Pluriel. École, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso*. PhD Dissertation, Centre d'études africaines, École des hautes études en sciences sociales, Paris. http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers10-01/010046964.pdf [accessed 2 March 2015].
- MacGaffey, J., 1991. *The Real Economy of Zaire: The Contribution of Smuggling and Other Unofficial Activities to National Wealth*. London, Currey Publishers.
- Mains, D., 2011. *Hope Is Cut: Youth, Unemployment, and the Future in Urban Ethiopia*. Philadelphia, Temple University Press.
- Mrsic-Garac, S., 2009. "Les parents d'élèves face à la délinquance du système éducatif congolais (RDC)," *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8, p. 137-152.
- Munikengi, T. T. and W. B.-P. M. Sangol, 2004. "The Diploma Paradox: University of Kinshasa between Crisis and Salvation," in T. Trefon (dir.), *Reinventing Order in the Congo: How People Respond to State Failure in Kinshasa*. London, Zed Books, p. 82-98.

- Newell, S., 2012. *The modernity Bluff: Crime, Consumption, and Citizenship in Côte d'Ivoire*. Chicago, Chicago University Press.
- Ngwane, Z., 2002. "Apartheid Under Education: Schooling, Initiation and Domestic Reproduction in Post-Apartheid Rural South Africa," in P. Kallaway (dir.), *The History of Education under Apartheid 1948-1994: The Doors of Learning and Culture Shall Be Opened*. New York, Peter Lang, p. 270-281.
- Nzeza Bilakela, A., 2004. "The Kinshasa Bargain," in T. Trefon (dir.), *Reinventing Order in the Congo: How People Respond to State Failure in Kinshasa*. London, Zed Books, p. 20-32.
- Nzongola-Ntalaja, G., 1986. *The Crisis in Zaire: Myths and Realities*. Trenton, New Jersey, Africa World Press.
- Peterson, M. A., 2011. *Connected in Cairo: Growing up Cosmopolitan in the Modern Middle East*. Bloomington, Indiana University Press.
- Petit, P. and G. M. Mutambwa, 2005. "La crise: Lexicon and Ethos of the Second Economy in Lubumbashi," *Africa: Journal of the International Africa Institute*, vol. 75, n° 4, p. 468-487.
- Pype, K., 2012. *The Making of the Pentecostal Melodrama. Media, Religion, and Gender in Kinshasa*. Oxford/New York, Berghahn Books.
- Pype, K., 2007. "Fighting Boys, Strong Men and Gorillas: Notes on the Imagination of Masculinities in Kinshasa," *Africa: Journal of the international African institute*, vol. 77, n° 2, p. 250-271.
- Radio Okapi, 2013. "Examen d'État 2013: 52% de réussite enregistrés à Kinshasa," 16 July 2013. <http://radiookapi.net/actualite/2013/07/16/examen-detat-2013-52-de-reussite-enregistres-kinshasa/> [accessed 16 July 2013].
- Sabakinu Kivulu, J., 2012. "Histoire des réformes de l'enseignement supérieur et universitaire en République démocratique du Congo," in A. M. M. Ngonga and P. Kapagama Ikando (dir.), *L'Université en chantier en RD Congo. Regards croisés sur la réforme de l'enseignement supérieur et universitaire*. Paris, Karthala, p. 17-28.
- Schneider, J. and Susser I., 2003. *Wounded Cities: Destruction and Reconstruction in a Globalized World*. Oxford, Berg.
- Simpson, A., 2003. *'Half-London' in Zambia: Contested Identities in a Catholic Mission School*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Stambach, A. and Z. Ngwane, 2011. "Development, Postcolonialism, and Global Networks as Frameworks for the Study of Education in Africa and Beyond," in B. Levinson and M. Pollock (dir.), *Companion to the Anthropology of Education*. Hoboken, Wiley-Blackwell, p. 299-315.
- Stambach, A. and G. A. Malekela, 2006. "Education, Technology and the 'New' Knowledge Economy: Views from Bongoland," *Globalization, Societies and Education*, vol. 4, n° 3, p. 321-336.
- Titeca, K and T. De Herdt, 2011. "Real Governance Beyond the 'Failed State': Negotiating Education in the Democratic Republic of Congo (DRC)," *African Affairs*, vol. 110, n° 439, p. 213-231.
- Van Gennep, A., 1909. *The Rites of Passage*. Chicago, University of Chicago Press, reprint 1960.
- Weiss, B., 2009. *Street Dreams and Hip Hop Barbershops. Global Fantasy in Urban Tanzania*. Indianapolis, Indiana University Press.

Diversité urbaine



Grandir au camp. Diversité culturelle, convivialité et identité ethnique

Growing up in the Camp. Cultural Diversity, Conviviality and Ethnic Identity

Catherine-Lune Grayson

Jeunes, représentations, médias
Volume 15, numéro 1, 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1037870ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1037870ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)

1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Grayson, C.-L. (2015). Grandir au camp. Diversité culturelle, convivialité et identité ethnique. *Diversité urbaine*, 15 (1), 27–45.
<https://doi.org/10.7202/1037870ar>

Résumé de l'article

Le camp de réfugiés de Kakuma, au Kenya, est remarquable en raison de sa diversité culturelle. Des réfugiés d'une douzaine de pays y cohabitent. Cet article s'intéresse à la nature de cette coexistence et à ses effets sur l'identité ethnique de jeunes Somaliens qui ont grandi au camp. Nous soutenons ici qu'une culture conviviale s'y est développée, mais que l'ethnicité structure toujours la vie sociale. Nous soulignons ensuite que l'expérience du camp influence les appartenances des jeunes, et nous relevons que le camp peut être considéré comme un espace de résistance. Ce faisant, nous montrons que des notions tirées de la littérature sur la cohabitation interethnique dans les villes ou sur l'identité ethnique des immigrants sont pertinentes pour comprendre l'expérience des réfugiés dans les camps.

Grandir au camp

Diversité culturelle, convivialité et identité ethnique

Growing up in the Camp
Cultural Diversity, Conviviality and Ethnic Identity

CATHERINE-LUNE GRAYSON

*Division de psychiatrie sociale et transculturelle, Université McGill,
lunegrayson@gmail.com*

RÉSUMÉ ■ Le camp de réfugiés de Kakuma, au Kenya, est remarquable en raison de sa diversité culturelle. Des réfugiés d'une douzaine de pays y cohabitent. Cet article s'intéresse à la nature de cette coexistence et à ses effets sur l'identité ethnique de jeunes Somaliens qui ont grandi au camp. Nous soutenons ici qu'une culture conviviale s'y est développée, mais que l'ethnicité structure toujours la vie sociale. Nous soulignons ensuite que l'expérience du camp influence les appartenances des jeunes, et nous relevons que le camp peut être considéré comme un espace de résistance. Ce faisant, nous montrons que des notions tirées de la littérature sur la cohabitation interethnique dans les villes ou sur l'identité ethnique des immigrants sont pertinentes pour comprendre l'expérience des réfugiés dans les camps.

ABSTRACT ■ The cultural diversity of Kakuma refugee camp in Kenya is remarkable. Refugees from a dozen of countries live there together. This article examines the nature of their coexistence and its effect on the ethnic identity of young Somalis who grew up in the camp. We argue that a culture of conviviality has developed, but that ethnicity still shapes social life. We underline that the experience of the camp influences the belonging of young people and note that the camp can be described as a space of resistance. In doing so, we show that notions drawn from the literature on interethnic cohabitation in cities or on the ethnic identity of immigrants are relevant to understand the experience of refugees in camps.

MOTS CLÉS ■ Camp de réfugiés, diversité culturelle, identité ethnique, convivialité, Kakuma.

KEYWORDS ■ Refugee camp, cultural diversity, ethnic identity, conviviality, Kakuma.

Introduction

Kakuma, c'est différent de la Somalie parce que c'est un camp de réfugiés, alors que la Somalie, c'est la maison. C'est aussi différent parce qu'on coexiste avec des cultures et des religions qu'on n'avait jamais vues auparavant. En Somalie, je vivais avec des gens de mon clan seulement¹.

Mohamed, 20 ans²

Les camps de réfugiés africains réunissent souvent une population presque entièrement venue d'un seul pays. Ce n'est pas le cas au camp de Kakuma, dans le nord-ouest du Kenya. En s'y promenant, on rencontre invariablement des femmes couvertes de noir des pieds à la tête, d'autres parées de pagnes colorés, certaines vêtues de jeans et de t-shirt ajustés, des Turkana ornées de colliers de perles ou des Somaliens en saris traditionnels. On y entend des conversations en somali, en swahili, en anglais, en turkana, en amharique et en arabe, et l'on y croise nombre de mosquées et d'églises de différentes confessions. Ouvert en 1992 pour accueillir quelque 17 000 réfugiés soudanais, ce camp, situé à la frontière du Soudan du Sud, est remarquable en raison de sa diversité ethnoculturelle. En effet, après son ouverture, alors que la taille du camp augmente rapidement, sa composition sociale se complexifie avec l'arrivée successive de réfugiés d'une douzaine de pays de la région (Montclos et Kagwanja 2000). Le camp, administré par le gouvernement du Kenya et le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR), et où opèrent une dizaine d'organisations non gouvernementales (ONG) nationales et internationales, héberge désormais plus de 150 000 réfugiés, principalement du Soudan du Sud et de la Somalie, mais également du Soudan, de l'Éthiopie et des pays de l'Afrique des Grands Lacs (HCR 2014).

Kakuma pourrait être vu comme un laboratoire social : en l'espace de cinq ans, un territoire isolé et peu peuplé reçoit des réfugiés venus de nombreux pays, de même que des travailleurs humanitaires issus de plusieurs groupes ethniques kenyans et d'un peu partout à travers le monde. Les réfugiés n'ont pas choisi de vivre ensemble, n'ont pas nécessairement de langue commune et perçoivent d'abord le camp comme un environnement marqué par l'altérité, celle de réfugiés d'autres groupes

ethniques, de leur société d'accueil et de l'administration humanitaire, et l'adversité. Or, ils doivent apprendre à coexister, au moins minimalement, car ils partagent les mêmes services et les mêmes infrastructures.

Dans ce contexte, deux questions nous interpellent particulièrement, soit celle de la nature de la cohabitation interethnique et celle de son impact sur l'identité ethnique des populations. Bien qu'une « proximité imposée » (Tomlinson 1999 : 181) n'induisse pas nécessairement une disposition cosmopolite, on peut se demander si le fait de partager un espace, le camp, des conditions de vie difficiles ainsi qu'un statut, celui de réfugié, engendre une communauté d'intérêt qui transcende les différences religieuses et culturelles et qui facilite la cohabitation. Bien que Kakuma ne soit pas une ville, sa taille, le temps depuis lequel le camp existe, son économie et ses infrastructures en font un environnement comparable, à certains égards, à un milieu urbain (voir Jansen 2011 ; Montclos et Kagwanja 2000). La littérature sur la cohabitation interethnique dans les villes peut ainsi éclairer notre compréhension de l'environnement social du camp. La notion de convivialité, développée par Gilroy (2006 : 40) pour désigner « un modèle social dans lequel différents groupes métropolitains vivent à proximité les uns des autres, mais où les particularités raciales, linguistiques et religieuses n'induisent pas [...] une discontinuité de l'expérience ou d'insupportables problèmes de communication », nous semble particulièrement adéquate pour appréhender la réalité de Kakuma. Germain (2013 : 102) observe par ailleurs que l'ethnicité ne se dissout pas dans des environnements urbains, mais devient plutôt un « marqueur de choix ». Considérant que l'identité individuelle, mais aussi collective, est fluide, ouverte à l'influence relationnelle, contextuelle et variable plutôt que statique (Augé 1987 ; Meintel 2008), il semble raisonnable de croire que cette interaction stimulera une « transformation graduelle d'un mélange à un nouveau mélange » (Appiah 2006). En d'autres mots, la cohabitation interethnique entraînera-t-elle une réinvention de l'identité ethnique, entendue comme « un sentiment d'appartenance à un groupe auquel les ancêtres "véritables ou symboliques" des individus appartenaient, un sentiment d'unicité, d'unité, de passé historique et d'avenir commun d'une communauté » (Meintel 1993 : 11) ?

Dans cet article, en nous intéressant principalement à la perspective de jeunes Somaliens³ de 16 à 26 ans qui ont grandi à Kakuma, nous soutenons qu'une culture conviviale s'est développée au camp, particulièrement entre les jeunes qui y sont depuis longtemps, mais que la vie sociale s'articule toujours autour de l'ethnicité. Nous nous interrogeons ensuite sur les effets de ce vivre-ensemble sur l'identité ethnique et les ressources identificatoires des jeunes Somaliens. Nous soulignons que leurs appartenances sont multiples, ce qui a déjà été observé dans d'autres contextes

migratoires (Meintel 2008 ; Oriol 1985). Nous examinons finalement des changements subtils dans la transmission de la culture et des traditions somaliennes et relevons que le camp devient, jusqu'à un certain point, un espace de résistance et de transformation, notamment pour des jeunes femmes qui souhaitent redéfinir leur rôle social. Ainsi, nous explorons d'abord le mode de coexistence qui s'est établi entre les jeunes de différents groupes ethniques pour ensuite étudier les changements induits par cette coexistence au sein d'un groupe en particulier, celui des jeunes Somaliens. Ce faisant, nous montrons que la notion de convivialité, tirée de la littérature sur la cohabitation interethnique dans les villes, et celle de la multiplicité des appartenances, issue de la littérature sur l'identité ethnique d'immigrants, sont pertinentes pour comprendre l'expérience des réfugiés dans les camps.

La méthodologie

Ces observations s'inscrivent dans une recherche doctorale sur l'expérience de réfugiés somaliens qui ont grandi à Kakuma. L'expérience personnelle, telle que définie par Throop (2003), combine l'expérience sensorielle brute du présent et son interprétation rétrospective. Afin de cerner cette expérience, des données ont été collectées au camp par le biais de l'observation participante, d'entretiens et d'activités d'enseignement de la photographie et du journalisme d'octobre 2012 à avril 2013. Nous nous sommes intéressée au quotidien de Kakuma et aux interactions et aux dynamiques sociales dans des lieux publics comme les marchés, les quartiers du camp, des écoles ou des centres de distribution alimentaire, ou encore en accompagnant des jeunes lors d'activités sociales et communautaires. Plus d'une centaine d'entrevues de fond ont été enregistrées, principalement avec des jeunes ayant passé la majeure partie de leur existence à Kakuma, mais aussi avec des parents, d'autres adultes de la communauté, dont des anciens (*elders*), des meneurs communautaires et des travailleurs humanitaires⁴.

Afin de réduire l'asymétrie entre le chercheur et les enquêtés, plutôt que de procéder à des entretiens dirigés, nous avons défini avec nos interlocuteurs les thèmes qu'ils estimaient dignes d'intérêt, comme le suggère Bourdieu (1993). Certains sujets ont toutefois été presque systématiquement abordés. Les jeunes ont évoqué leur expérience au camp, leurs ambitions et leur perception de leur pays d'origine. Leurs parents, et plus largement les adultes dans la communauté, ont souvent parlé de la transmission culturelle en exil. La recherche comportait également une dimension participative, soit l'enseignement de la photographie et du journalisme à deux groupes d'une quinzaine d'étudiants. Nous espérions

ainsi faciliter l'établissement de relations quotidiennes avec eux et mieux saisir leur perception de Kakuma en les invitant à participer à l'identification d'éléments clés de leur vécu au camp. Ceux-ci incluent la transformation de leur identité ethnique, la diversité culturelle et la coexistence.

Vivre ensemble ou côte à côte ?

Les jeunes racontent qu'à leur arrivée au camp, dans les années 1990, les relations entre les groupes ethniques étaient très conflictuelles. Ils soutiennent que, depuis, les tensions se sont progressivement apaisées et que les gens ont appris à interagir pacifiquement en classe, au marché, au travail et dans la rue, et ce, malgré leurs différences. En fait, les différences culturelles ou ethniques sont devenues ordinaires, ce qui ne signifie pas que les conflits ou le racisme sont inexistants, mais qu'ils peuvent être considérés comme un aspect de la vie sociale. Ceci nous renvoie à la notion de convivialité définie ci-devant.

Dans cette section, après avoir exploré les débuts du camp selon la perspective des jeunes Somaliens et les ajustements qui ont permis l'établissement progressif d'une convivialité ou d'un vivre-ensemble de proximité relativement paisible, nous évoquons les limites de la coexistence. Ainsi, bien que les jeunes se côtoient au quotidien, l'appartenance ethnique, et notamment sa dimension religieuse, structure toujours la vie sociale. Les groupes ethniques semblent vivre côte à côte dans un espace partagé plutôt que littéralement ensemble.

De la « proximité obligée » à la coexistence pacifique

Quand j'ai commencé l'école primaire [...], il y avait des gens de partout. Ils disaient : « Les Somaliens sont violents. » Je répondais que je ne connaissais rien à la Somalie, que j'étais née au Kenya et que je n'étais pas violente. Finalement, nous sommes devenus amis, nous avons compris comment vivre ensemble, et la plupart ont fini par croire que les Somaliens ne sont pas violents.

Abyan, 17 ans

Aux premiers jours du camp, la cohabitation imposée est mal vécue. Plusieurs personnes perdent la vie lors d'affrontements interethniques (Crisp 1999). Les Somaliens, habituellement musulmans, décrivent leur entrée à l'école comme difficile, car ils doivent partager leur espace avec des Soudanais (désormais Sud-Soudanais) chrétiens qui parlent une langue étrangère. Alors que les Soudanais associent les Somaliens à leurs ennemis du nord en raison de leur couleur de peau relativement claire et de leur confession religieuse, les Somaliens entretiennent l'inimitié en

refusant de leur serrer la main ou en lavant les robinets après que les Soudanais les aient utilisés (*ibid.*). Le partage de certains espaces publics ou semi-publics est toutefois inévitable. Si les parents peuvent décider de ne pas envoyer leurs enfants à l'école, en particulier les filles, pour qu'elles n'aient pas à partager leur banc avec un garçon, les points d'eau, les cliniques, les centres de distribution alimentaire ou les rues sont des passages obligés ou des « zones de contact » (Wise 2007 : 1).

Bien que les conflits et les tensions fassent encore partie du quotidien, leur gravité a décliné. Les efforts des organisations humanitaires qui ont promu la coexistence pacifique par des campagnes de sensibilisation sur la diversité culturelle ou par l'organisation d'activités sportives rassemblant divers groupes ethniques sur un terrain de jeu y sont sans doute pour quelque chose. La mise en place de mécanismes traditionnels de résolution de conflits et de réconciliation a également contribué à l'apaisement. Surtout, les réfugiés, et particulièrement les jeunes, ont développé des relations sociales et économiques par le commerce, le travail, leur fréquentation scolaire et, dans certains cas, des amitiés au sein du camp et avec leurs hôtes, les Turkana (Otha 2005). Avec le temps et au fil des expériences collectives, notamment à l'école, un espace d'interaction se développe entre les enfants. Ils apprennent à parler swahili, devenu la langue d'usage du camp. Ils écoutent la même musique kenyane, portent les mêmes bracelets de perles et de plastique. Aussi, ce qui au départ est perçu comme terriblement différent en matière d'habillement ou de pratiques culturelles devient ordinaire. Les différences existent toujours, mais elles sont tolérées. Ainsi, le simple fait de vivre les uns près des autres et d'être exposés aux autres et à leur mode de vie a probablement eu une influence importante.

Ces jeunes réfugiés considèrent que leur capacité à interagir avec des gens venus de partout et appartenant à d'autres confessions les distingue des Somaliens qui ont grandi en Somalie. Plusieurs maintiennent que ceux qui rejettent les autres en vertu de différences culturelles ou religieuses sont de nouveaux arrivants au camp ou des gens d'une autre génération (ce qui coïncide avec les commentaires de jeunes Montréalais interviewés par Germain *et al.* [2014]). Warsame, 22 ans, affirme ainsi que s'il était resté en Somalie, il serait « étroit d'esprit » : *« Je ne parlerais qu'à des Somaliens. Je ne partagerais pas avec les autres. Quand on rencontre des Soudanais ou des Congolais, on apprend d'autres choses. Mon esprit grandit. »*

Les frontières de la coexistence

Il y a toutefois des limites évidentes à l'intégration. Si la population du camp est culturellement diverse, les quartiers ne le sont pas nécessaire-

ment. Quand les réfugiés sont arrivés à Kakuma, ils ont généralement été installés près de gens de leur groupe ethnique par le HCR. Avec le temps, les gens se déplaçant pour être à proximité des services, la mixité sociale s'est accrue, d'autant que le HCR a changé d'approche, espérant que l'installation de nouveaux arrivants dans différents quartiers favoriserait la coexistence pacifique. La plupart des quartiers demeurent néanmoins dominés par un même groupe ethnique. Des affrontements périodiques entre groupes ethniques se soldent encore par des morts. La méfiance prévaut toujours dans les relations entre les deux groupes nationaux les plus importants du camp, les Somaliens et les Sud-Soudanais, tout comme entre certains groupes ethniques d'une même nationalité. Certains espaces de coexistence imposée, dont les écoles et les points d'eau, sont toujours propices aux frictions. Aussi, bien que tous reçoivent la même assistance, les réfugiés sont convaincus que d'autres groupes ont droit à un traitement de faveur, et les préjugés et la méfiance suscitent toujours des tensions. Les Somaliens ne boivent pas le lait des animaux turkana, car ils le considèrent comme sale. Des Soudanais disent que les marchands somaliens montent leurs prix lorsque les clients sont d'une autre origine ou encore, sont enclins à corrompre le corps policier. De jeunes Somaliennes dénoncent un manque de respect pour leur culture et leur religion qui se traduit par des commentaires et des comportements qu'elles jugent déplacés : *« On vous harcèle de toutes sortes de façons, raconte Axlam, 21 ans. [Vos supérieurs et vos collègues, qui peuvent être Kenyans ou d'autres réfugiés] vous touchent les cheveux, les épaules. [...] Si ça arrive au travail, il vaut mieux ne rien dire si vous ne voulez pas perdre votre travail. »*

En fait, au-delà des espaces de coexistence obligée, les activités sociales réunissent le plus souvent un seul groupe national ou ethnique, tout comme les espaces communautaires ou les lieux de culte. Par exemple, les équipes de football rassemblent communément des joueurs d'une seule ethnicité ou origine, ce qui s'explique notamment par des raisons linguistiques. En effet, alors que les jeunes installés au camp depuis longtemps parlent souvent swahili et anglais, ce n'est pas le cas de leurs parents et des réfugiés arrivés récemment. Par conséquent, à moins que les activités n'aient lieu dans plusieurs langues, seuls ceux qui parlent une langue commune sont susceptibles d'y participer. Il y a cependant des exceptions. Par exemple, le festival des jeunes ou les tournois de football réunissent des réfugiés de toutes origines, de même que des Turkana. Quelques restaurants sont fréquentés par des réfugiés venus de partout.

Bien que plusieurs racontent avoir eu des amis soudanais ou turkana lorsqu'ils étaient enfants, les amitiés qui unissent des gens de groupes ethniques différents sont relativement rares mais généralement bien

tolérées, surtout entre gens d'une même religion. Les relations amoureuses interethniques, elles, sont taboues. Il est jugé inacceptable, particulièrement pour les filles, de fréquenter ou d'épouser quelqu'un d'une autre origine ou, pire, d'une autre confession. Si cela n'empêche pas de telles fréquentations, celles-ci provoquent parfois des conflits ou l'opprobre de la communauté. Les jeunes Somaliens parlent communément de la nécessité de protéger « leurs » filles. Les jeunes femmes racontent que leurs frères les surveillent et rapportent le moindre écart à leurs parents. Durant notre recherche, des Somaliens ont battu trois Burundais qu'ils accusaient d'avoir rendu visite à des Somaliennes. Une telle réaction n'est pas inhabituelle. Au cours de l'année précédente, des Somaliens s'étaient battus avec des Éthiopiens et des Soudanais pour les mêmes raisons. Les jeunes rapportent aussi que des femmes somaliennes ont été rejetées par leurs proches pour s'être mariées à des Soudanais, même musulmans. Bien qu'en théorie une Somalienne puisse épouser un musulman d'une autre origine, la pratique n'est guère acceptée.

En somme, alors que le quotidien est relativement paisible, des tensions persistent et les interactions sociales entre jeunes de divers groupes ethniques sont toujours limitées. Ces groupes vivent ainsi côte à côte plutôt qu'ensemble. L'ouverture des jeunes aux différences culturelles et religieuses est manifeste, bien que ceci ne signifie pas que leurs amis intimes soient d'un autre groupe ethnique, encore moins leurs futurs époux. Ils précisent néanmoins avec fierté qu'ils sont différents de ceux qui sont restés dans leur pays d'origine. Ils évoquent leur connaissance d'autres cultures et d'autres langues et l'hybridation de leur identité (Ahluwalia 2003). En effet, ils se sont approprié et ont intégré certains codes et éléments culturels, comme des façons de saluer, des goûts musicaux et vestimentaires ou l'usage du swahili. De cette mutation découle une reconnaissance entre les jeunes du camp qui partagent ces références. La notion de convivialité de Gilroy semble appropriée pour décrire la vie sociale du camp. La qualifier de cosmopolite, entendu comme une « ouverture à toutes les formes de différence » (Glick Schiller *et al.* 2011 : 408), serait inexact, mais la tolérance prévaut généralement. Pour certains de ceux qui ont grandi au camp, nous pourrions parler d'une telle ouverture, mais également d'une transformation de l'identité ethnique. Ceci ne signifie pas que les différences sont célébrées (Meintel et Mossière 2013), mais elles sont acceptées. Bien que l'autre ne soit pas un époux souhaitable, son humanité est reconnue. En plus de favoriser un vivre-ensemble paisible, l'ouverture aux autres est susceptible de provoquer une transformation au sein des groupes qui vivent au camp, en vertu de la nature fluide et dialogique de l'identité ethnique. C'est ce que nous examinons dans la partie suivante, à travers l'exemple des Somaliens.

Être Somalien au camp : diversité et identité ethnique

Si je vais en Somalie et que les gens me voient marcher comme ça, habillé comme ça, ils vont penser que je suis un touriste, peut-être un Américain. En Somalie, ils portent un sari avec une chemise. Ici, nous portons des t-shirts, des pantalons et des souliers. On a adopté le comportement des gens avec qui l'on vit. Si vous allez là-bas, la nourriture est différente, tout est différent, la façon qu'ont les gens d'être et de socialiser. Ici, on socialise avec des Soudanais. Là-bas, on socialise avec les nôtres.

Comme l'exprime Nuradin, 22 ans, les jeunes qui ont grandi à Kakuma, dans un contexte culturel et social très distinct de celui de leur pays d'origine, se disent différents de ceux qui sont restés en Somalie. Être au camp n'a pas seulement nécessité d'apprendre à interagir avec des gens venus d'ailleurs et de créer un espace commun, mais a aussi entraîné le développement d'une identité enracinée au Kenya, qui maintient tout de même une relation forte avec la culture somalienne.

Plusieurs auteurs ont observé que l'exil et l'installation dans un nouvel environnement peuvent stimuler une renégociation des traditions et de l'organisation sociale, et ainsi altérer la reproduction sociale (entre autres, Boelaert *et al.* 1999 ; Grabska 2011 ; Kusow 2007 ; Loizos 1981). Des changements peuvent découler de l'expérience de la diversité culturelle, d'une réorganisation des structures sociales, d'un meilleur accès à l'éducation ou encore d'une moindre autonomie financière qui, en plus de mettre à mal le rôle de pourvoyeur des hommes, complique le respect de certaines traditions (Essed *et al.* 2004 ; Harrell-Bond 1986). Dans cette section, nous examinons l'influence de la coexistence et de la vie de camp sur l'identité ethnique des jeunes Somaliens. Nous considérons d'abord ce que ces derniers identifient comme des témoignages de mutation et de préservation de leur identité et soulignons que leurs ressources identificatoires sont multiples. Nous nous intéressons ensuite à un changement qu'ils nomment moins : dans cet environnement, des jeunes femmes remettent en question certaines pratiques traditionnelles et, plus largement, les dynamiques et les rôles sociaux liés au sexe, ce qui suscite de la résistance et des tensions, non seulement entre les hommes et les femmes, mais également entre les générations.

Le camp comme lieu de transformation

Les Somaliens précisent que ce ne sont pas que leur code vestimentaire et leur capacité à socialiser avec des gens de tous les horizons qui trahissent le fait qu'ils ont grandi hors de leur pays d'origine. Ils évoquent leur mauvaise maîtrise de la langue somalienne, de ses proverbes et de sa

poésie comme l'une de leurs plus grandes lacunes culturelles. L'art oratoire est, en effet, au cœur de la culture somalienne (Andrzejewski 2011 ; Laitin 1977). Les jeunes, éduqués en swahili et en anglais, mêlent souvent quelques mots de swahili à leur somali et peinent à comprendre la signification des chansons somaliennes, contrairement à celles qui sont en swahili. Rares sont ceux qui connaissent l'hymne national somalien, alors qu'ils peuvent tous chanter celui du Kenya. Encore plus exceptionnels sont ceux qui peuvent écrire le somali, puisqu'ils ne l'ont appris ni à l'école ni de leurs parents, souvent illettrés. Ils disent aussi accorder une moindre importance que leurs aînés aux divisions claniques, qu'ils jugent rétrogrades et responsables de la guerre et de leur exil (voir Prunier 1997), et être simplement devenus Somaliens (Grayson 2014). L'écart entre la perspective des jeunes et celle de leurs parents reflète les observations d'Hoodfar (2008) à propos de réfugiés afghans qui ont grandi en Iran. Elle observe que ces derniers, contrairement à leurs parents, se sont forgé une identité qui transcende l'ethnicité et les classes en raison de leur souffrance partagée et de leur identification en tant que groupe, celui de réfugiés en Iran. Or, leurs parents se définissent toujours comme des membres d'un groupe ethnique donné. Ceci est également vrai pour les Somaliens à Kakuma, bien qu'affirmer que les jeunes se sont affranchis des loyautés claniques ressemble parfois à un vœu pieux. Ces derniers sont d'ailleurs les premiers à le reconnaître.

Les jeunes ne se définissent pas seulement par opposition à ceux qui vivent en Somalie, mais aussi par opposition aux autres habitants du camp et du Kenya. La cohabitation les incite à prendre conscience de certaines différences (Dorais 2004) et à affirmer qu'ils sont et demeureront Somaliens en raison de leur culture et de leur religion. Leurs parents décrivent positivement la pratique religieuse de leurs enfants et affirment avoir veillé à ce que l'enseignement dispensé dans les écoles coraniques soit le même qu'en Somalie, mais ils s'inquiètent de l'altération de leur identité ethnique. L'un des membres du Conseil somalien des anciens précise :

Les jeunes nés au Kenya, s'ils rentrent en Somalie, ils seront comme des réfugiés. Ils ne connaissent pas le pays, n'ont pas de terre. Ils connaissent la religion, mais pas les danses et l'habillement traditionnels. En plus, même s'ils connaissent la langue, ils n'en connaissent pas les subtilités. En somali, il existe souvent cinq mots pour dire une chose. Ceux qui sont nés ici en connaissent un seul.

En fait, les jeunes Somaliens disent se sentir à la fois kenyans et somaliens. Le Kenya est le pays où ils ont passé la majeure partie de leur existence, ils ont appris son histoire et sa géographie, et ils parlent swahili et anglais comme les Kenyans éduqués. La Somalie est le pays de leurs

parents, qui, eux, parlent somali, sont musulmans, respectent leurs aînés, le mode de vie et les règles de solidarité somaliennes (Rousseau *et al.* 1998). Ainsi, la plupart des jeunes se sont intégrés à leur nouvel environnement, contrairement à leurs parents, qui maintiennent une plus grande distance avec lui (Miller *et al.* 2008). Ils ont développé une identité ethnique « à référents multiples » (Meintel 2008 : 312). Ils sont accoutumés et généralement à l'aise avec les valeurs et les comportements de leur société d'accueil, mais cultivent des valeurs culturelles somaliennes et en critiquent d'autres, tel le système clanique. L'observation de Meintel (*ibid.*) selon laquelle les identifications ethniques de jeunes installés à Montréal et issus de milieux immigrants « se cumulent, se superposent sans s'exclure les unes les autres » et varient contextuellement est également pertinente pour les Somaliens à Kakuma. Si leurs parents ne font pas preuve de la même ouverture, ils décrivent généralement celle de leurs enfants de façon positive, mais s'inquiètent de leur « survie en tant que groupe » (Taboada-Leonetti 1989 : 55), une inquiétude particulièrement vive dans un contexte où l'avenir paraît bien incertain.

Le camp comme lieu de résistance

Un matin, une femme somalienne bloque le passage de la voiture de l'ONG FilmAid en accusant l'organisation de tenter de disséminer des valeurs chrétiennes. Elle fait référence aux projections de films de sensibilisation contre la circoncision féminine (ou les mutilations génitales féminines, selon les perspectives)⁵. Traditionnellement, presque toutes les Somaliennes sont circoncises avant leur puberté⁶. Elles sont ensuite mariées jeunes, bien que la définition de jeune soit subjective. Lewis (1994) écrit que les mariages de fillettes ne sont plus aussi communs que par le passé, les filles étant généralement mariées entre 15 et 20 ans. Il suggère donc qu'à 15 ans, les filles ne sont plus des enfants. Or, la loi kenyane considère que tout individu est un enfant jusqu'à l'âge de 18 ans (Gouvernement du Kenya 2001, art. 2) et interdit le mariage ou la cohabitation avec un enfant (art. 14). Le même article fait de la circoncision des filles un acte illégal depuis 2002, alors que celle des femmes de plus de 18 ans a été interdite en 2011 (Gouvernement du Kenya 2011). Au Kenya, les réfugiés, soumis à la loi kenyane, sont tenus d'abandonner certaines pratiques traditionnelles. Ceci donne lieu à de nombreuses campagnes de sensibilisation à Kakuma, sous forme de pancartes, de films ou encore de discussions de groupe.

Mais les résultats ne sont pas manifestes. Un père de famille dans la quarantaine affirme : « *Dans notre religion, nous pensons que lorsqu'une fille a 15 ans, elle devrait se marier et avoir des enfants. Autrement, elle*

se prostituera, consommera du khat ou de l'alcool. » La directrice somalienne d'une école primaire observe que la plupart des filles sont circoncises et qu'elles sont couramment mariées à 14 ans, particulièrement dans les milieux pauvres, la dot représentant un précieux revenu. En fait, la prohibition et les campagnes de sensibilisation ont sans doute incité certains changements, mais pas toujours ceux qui étaient escomptés. La responsable de l'unité du genre de l'ONG Lutheran World Federation explique que des mariages de mineures sont maintenant célébrés en secret, à l'extérieur du camp. Elle sait que ces unions ont lieu, car son équipe est ensuite appelée à intervenir lors de conflits conjugaux : *« On s'attend à ce qu'elles se comportent comme des femmes et des mères, mais ce sont toujours de petites filles. Leurs maris se plaignent qu'elles jouent plutôt que de préparer de la nourriture. »*

Bien que la pression communautaire pour le respect des pratiques traditionnelles soit grande, certaines transformations semblent s'opérer doucement. Si le mariage précoce est toujours d'actualité, l'écart entre les attentes de la communauté et le désir des filles de s'y conformer est manifeste. Des femmes remarquent qu'elles sont de plus en plus nombreuses à étudier ou à travailler plutôt que de se marier et qu'elles espèrent ainsi forcer la communauté à s'adapter à cette nouvelle réalité et ouvrir la voie à leurs consœurs. La circoncision demeure un sujet tabou, mais des jeunes femmes relatent que leurs mères ont été convaincues d'abandonner cette pratique en raison de leur propre expérience douloureuse.

Aussi, la prise de parole des femmes semble plus autorisée qu'auparavant. Alors qu'Amina raconte avoir chèrement payé sa décision de ne pas faire circoncire ses trois filles, de les envoyer à l'école secondaire et d'avoir tenté, il y a plus d'une décennie, de convaincre ses voisins de suivre son exemple – elle a été rejetée par sa communauté et battue –, de plus en plus de jeunes femmes s'expriment ouvertement sur ces sujets. Mulki, 21 ans, raconte son mariage forcé à 14 ans, en espérant dissuader d'autres parents d'en faire autant :

Je suis rentrée à la maison un jour et j'ai vu cet homme. J'ai demandé à ma mère qui il était et elle a répondu que c'était mon mari. J'ai essayé de refuser et de me sauver, mais je n'avais nulle part où aller. [...] J'ai eu mon premier fils à 15 ans. À 17 ans, j'en avais trois. J'avais des problèmes avec mon mari. J'avais trouvé un emploi à la clinique, mais il ne voulait pas que je travaille ni que j'étudie. Mais j'ai refusé d'arrêter de travailler. Alors il a pris mes enfants et il s'est sauvé en Somalie avec eux.

Certains parents, dit-elle, l'écoutent. D'autres l'accusent de ne pas respecter les traditions somaliennes et d'inciter leurs filles à en faire autant. Kakuma n'est toutefois pas seulement un lieu où les femmes ont

l'impression de pouvoir remettre en cause certaines conventions sociales, c'est aussi un endroit où certaines pratiques traditionnelles sont interdites par la loi kenyane. Elles le savent et le signalent régulièrement.

La résistance va plus loin. Mulki ne parle pas que de son mariage. Elle dénonce aussi la perception rétrograde des Somaliens quant à la place des femmes et soutient que « *les droits de plusieurs femmes au camp sont bafoués* ». En effet, le camp expose également les femmes à des gens de divers horizons, au langage des droits de l'homme et aux médias. Elles sont ainsi intimement conscientes de l'existence d'autres possibilités que celle de devenir épouse et mère, et plusieurs précisent qu'elles souhaitent étudier plutôt que de se marier, avoir une carrière et occuper des rôles de leaders, peu importe ce qu'en pense leur communauté. Kakuma devient un lieu de contestation où les traditions sont remises en question.

Ce discours semble traverser les frontières ethniques et donner lieu à une forme de solidarité interethnique entre les jeunes femmes, ce qui était manifeste lors des cours de photographie. Un jour, une adolescente soudanaise a mentionné qu'elle peinait à faire ses exercices car, en compagnie de quatre autres filles, elle devait aller chercher de l'eau, cuisiner et nettoyer pour les 19 garçons avec qui elle partageait sa demeure et qui, tout comme elles, vivaient à Kakuma sans leurs parents. Toutes les étudiantes, en dépit de leur origine, ont exprimé leur compassion, mais aussi leur indignation devant l'injustice de la situation et de leur statut social inférieur. Plusieurs ont noté qu'elles savaient bien que ce n'était pas ainsi partout dans le monde, grâce aux médias, à leurs contacts avec d'autres réfugiées installées un peu partout dans le monde et aux visiteurs.

Néanmoins, bien que certaines femmes adoptent un discours revendicateur, celui-ci se heurte au discours conservateur des jeunes hommes et à l'autorité de leur communauté. Une Somalienne de 18 ans relève ainsi que les garçons jouissent de plus de liberté que les filles, qui « *sont parfois battues si on les voit dehors le soir* ». De la même façon, alors que les jeunes hommes sont généralement encouragés à travailler, les femmes qui en font autant sont déconsidérées en raison de leurs contacts avec des hommes d'autres origines, ce que souligne le représentant d'une association communautaire de jeunes Somaliens :

La communauté pense que les filles qui travaillent sont des prostituées. [...] Elles fréquentent des Kenyans et d'autres nationalités, comme les Soudanais, les Congolais, les Éthiopiens. On voit des filles avec des hommes blancs. C'est pour ça que les parents ne veulent pas que leurs filles travaillent. C'est la même chose pour l'école secondaire. Très peu de parents y envoient leurs filles parce qu'ils pensent qu'elles seront souillées. Elles étudient avec des garçons. C'est mieux qu'elles restent à la maison et qu'elles soient en sécurité.

Ainsi, les restrictions imposées par leur communauté expliquent en partie la sous-représentation des Somaliennes parmi les employés réfugiés des organisations humanitaires et à l'école secondaire. La charge de travail domestique qu'elles doivent assumer y participe également. Le directeur d'une ONG nationale de promotion des droits des réfugiés constate donc que, même si des femmes font valoir leurs droits et remettent en cause leur position sociale, le changement passe également par une redéfinition des attentes des hommes : « *Ce sont eux qui doivent accepter de changer. Prenons les mutilations génitales, nous savons tous que ça continue dans le camp, puisque les hommes de la Somalie ou du Darfour trouvent toujours difficile de marier une fille qui n'est pas circoncise.* » Mais même là, certaines transformations semblent se produire : des jeunes hommes précisent qu'ils ne voient pas pourquoi les femmes devraient être circoncises.

En bref, les jeunes Somaliens du camp revendiquent des appartenances multiples. Plusieurs décrivent Kakuma comme « leur maison », puisque c'est là qu'ils ont grandi et qu'ils vivent, et se disent à la fois somaliens et kenyans. L'installation dans un nouvel environnement caractérisé par une grande diversité culturelle a influencé leur acquisition de certains codes et de certaines pratiques culturelles, comme la maîtrise de la langue ou le respect de l'autorité clanique. Ils identifient plus facilement l'influence de la société d'accueil que celle des autres groupes ethniques du camp, peut-être parce que l'espace de partage dans le camp s'est d'abord constitué grâce à des références communes kenyanes, liées à leur éducation, aux médias ou aux lois. Aussi, les jeunes femmes rejettent de plus en plus explicitement certaines pratiques traditionnelles, ce qui provoque de la résistance de la part de leur communauté, mais qui semble aussi induire des changements. À cet égard, la migration pourrait avoir un effet durable sur les dynamiques générationnelles ou entre les sexes, comme l'ont notamment relevé Colson (1999), Essed *et al.* (2004) ou Kusow (2007).

Conclusion

Dans un premier temps, nous avons montré qu'après des débuts difficiles, la « proximité imposée » (Tomlinson 1999 : 181) n'a pas engendré une disposition cosmopolite, mais qu'une certaine convivialité (Gilroy 2006) a fini par émerger entre les habitants du camp. Ceux-ci ont appris à vivre les uns près des autres, sans que leurs différences ne créent d'insurmontables problèmes de communication. Les efforts d'apaisement des organisations qui travaillent au camp de même que la mise en place de mécanismes traditionnels de résolution des conflits y ont contribué. Mais les relations quotidiennes interpersonnelles qui se sont progressivement

développées entre membres de différents groupes ethniques ont sans doute joué un rôle plus important. Bien que les différences culturelles soient ordinaires et tolérées, elles ne sont pas nécessairement prisées et des limites claires sont posées à l'intégration. Ceci pourrait être partiellement lié au caractère transitoire du camp : en effet, même si le camp existe dans la durée, il est surtout envisagé comme un espace de transition, ce qui limite vraisemblablement la volonté d'intégration. Si les conflits sont limités, ceci ne signifie pas que les amitiés interethniques soient courantes ou les mariages interethniques, acceptés. La vie sociale demeure principalement monoethnique, bien que les jeunes valorisent leur capacité à interagir avec des gens venus d'ailleurs. Ainsi, la durée de la cohabitation semble avoir favorisé le développement d'une culture conviviale, et ce, particulièrement chez les jeunes. En fréquentant des écoles interethniques, les enfants ont été forcés d'interagir au quotidien. Si, au départ, cela a provoqué de fortes tensions, au fil du temps, ces élèves ont fini par partager des références et des pratiques et ont appris à négocier avec leurs différences et leurs conflits, ce qu'exprime un jeune Somalien : *« Peu à peu, on a commencé à se comprendre. Maintenant ça va. Parfois, il y a des problèmes sur les terrains de foot, mais on arrive à les résoudre. »*

Nous avons ensuite souligné que la vie au camp et l'interaction entre les différents groupes ethniques ont stimulé une hybridation de l'identité des jeunes Somaliens. Ils relèvent l'influence de leur environnement sur leurs appartenances et leurs codes, mais précisent se sentir aussi somaliens, évoquant leur pratique religieuse, leur respect pour leurs aînés ou leur façon de socialiser. Par conséquent, ce qui a été remarqué dans d'autres contextes migratoires s'observe aussi dans un camp de réfugiés : l'identité ethnique peut être envisagée comme une construction sociale fluide (Meintel 1993 ; Oriol 1985). Ce que ces jeunes soulignent moins, et notamment les femmes, c'est que le fait d'être exposé à d'autres pratiques et à d'autres normes culturelles les pousse à remettre en question et, jusqu'à un certain point, à transgresser certaines traditions culturelles et structures sociales. Des jeunes femmes revendiquent de plus en plus ouvertement des changements, notamment en vertu de la loi kenyane qui interdit le mariage précoce et les mutilations féminines, mais aussi de leur rencontre avec des gens d'un peu partout et avec la grammaire des droits de l'homme. Cette contestation suscite des résistances, mais semble aussi influencer les dynamiques sociales. Ceci rend la perspective d'un retour éventuel en Somalie particulièrement difficile à envisager pour ces jeunes femmes qui croient que leurs idées progressistes ne seront pas les bienvenues.

Ainsi, la notion de convivialité développée dans la littérature sur la cohabitation interethnique dans les villes, tout comme celle de multiplicité des référents ou du caractère contextuel des identifications issues de

la littérature sur l'identité ethnique d'immigrants, traduit l'expérience des réfugiés dans les camps, du moins celle de ceux qui y sont établis depuis longtemps. Les jeunes disent d'ailleurs que le fait d'avoir grandi dans un tel environnement les a préparés à vivre ailleurs, idéalement dans des villes américaines où ils espèrent être réinstallés. Alors que l'expérience du camp est souvent associée à des difficultés d'intégration dans les pays occidentaux, notamment des points de vue scolaire, professionnel et socioéconomique (Pittaway *et al.* 2009 ; Pressé et Thomson 2008 ; Wilkinson 2002), nous pourrions nous demander si la capacité qu'ont développée les jeunes à négocier pacifiquement avec la différence ethnique et religieuse ne les rend pas particulièrement aptes à s'adapter à un nouveau contexte social.

Notes

1. Toutes les paroles rapportées de réfugiés ou les citations tirées d'écrits en anglais sont traduites librement par l'auteure.
2. Les noms des réfugiés cités ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.
3. Dans cet article, nous utilisons « Somalien » pour référer à la nationalité et non au groupe ethnique. Ceci inclut, par conséquent, les Somaliens des familles claniques majoritaires, mais également ceux de groupes minoritaires, présents en relativement grand nombre à Kakuma. Nous ne faisons pas de distinctions claniques entre les Somaliens, car nous avons soutenu ailleurs que les jeunes qui ont grandi au camp ont développé, jusqu'à un certain point, le sentiment d'appartenir à une communauté somalienne au camp, en dépit des différences claniques (Grayson 2014).
4. Ont été interviewés : 58 jeunes, 17 parents, 15 autres adultes dans la communauté et 15 travailleurs humanitaires (ONG, HCR et gouvernement du Kenya). Une dizaine d'entretiens supplémentaires ont eu lieu avec des jeunes ayant grandi au camp mais n'y vivant plus.
5. Nous utilisons le terme « circoncision », car c'est celui qui est généralement utilisé par les femmes dans le camp, de même que « couper ». Les organisations humanitaires utilisent presque toujours l'acronyme « FGM » pour *Female genital mutilation*.
6. Selon l'Organisation mondiale de la santé (2013), en 2006, près de 98 % des femmes somaliennes étaient circoncises.

Bibliographie

- Ahluwalia, P., 2003. « The Wonder of the African Market: Post-Colonial Inflections », *Pretexts, Literary and Cultural Studies*, vol. 12, n° 2, p. 133-144.
- Andrzejewski, B. W., 2011. « The Literary Culture of the Somali People », *Journal of African Cultural Studies*, vol. 23, n° 1, p. 9-17.
- Appiah, K. A., 2006. « The Case for Contamination », *The New York Times Magazine*, 1^{er} janvier. <http://www.nytimes.com/2006/01/01/magazine/the-case-for-contamination.html> [consulté le 8 août 2016].

- Augé, M., 1987. « Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique », *L'Homme*, vol. 27, n° 103, p. 7-26.
- Boelaert, M. *et al.*, 1999. « The Relevance of Gendered Approaches to Refugee Health: A Case Study in Hagadera, Kenya », in D. M. Indra (dir.), *Engendering Forced Migration: Theory and Practice*. New York, Berghahn Books, p. 165-176.
- Bourdieu, P. (dir.), 1993. *La Misère du monde*. Paris, Seuil.
- Colson, E., 1999. « Gendering Those Uprooted by "Development" », in D. M. Indra (dir.), *Engendering Forced Migration: Theory and Practice*. New York, Berghahn Books, p. 23-39.
- Crisp, J., 1999. « A State of Insecurity: The Political Economy of Violence in Refugee-Populated Areas of Kenya », *New Issues in Refugee Research*, Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, Evaluation and Policy Analysis Unit.
- Dorais, L.-J., 2004. « La construction de l'identité », in D. Deshaies et D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 1-11.
- Essed, P., G. Frerks et J. Schrijvers, 2004. « Introduction: Refugees, Agency and Social Transformation », in P. Essed, G. Frerks et J. Schrijvers (dir.), *Refugees and the Transformation of Societies. Agency, Policies, Ethics and Politics*. New York et Oxford, Berghahn Books, p. 1-16.
- Germain, A., 2013. « La sociologie urbaine à l'épreuve de l'immigration et de l'ethnicité : de Chicago à Montréal en passant par Amsterdam », *Sociologie et Sociétés*, vol. 45, n° 2, p. 87-109.
- Germain, A., X. Leloup et M. Radice, 2014. « La cohabitation interethnique dans quatre quartiers de classes moyennes à Montréal. Deux petites leçons tirées des discours sur la diversité », *Diversité urbaine*, vol. 14, n° 1, p. 5-24.
- Gilroy, P., 2006. « Multiculture in Times of War: An Inaugural Lecture Given at the London School of Economics », *Critical Quarterly*, vol. 48, n° 4, p. 27-45.
- Glick Schiller, N., T. Darieva et S. Gruner-Domic, 2011. « Defining Cosmopolitan Sociability in a Transnational Age. An Introduction », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 34, n° 3, p. 399-418.
- Gouvernement du Kenya, 2001. *The Children Act*.
- Gouvernement du Kenya, 2011. *The Prohibition of Female Genital Mutilation Bill*.
- Grabska, K., 2011. « Constructing "Modern Gendered Civilised" Women and Men: Gender-Mainstreaming in Refugee Camps », *Gender & Development*, vol. 19, n° 1, p. 81-93.
- Grayson, C.-L., 2014. « Civilising Kakuma: Shared Experience, Refugee Narratives and the Constitution of a Community », *International Journal of Migration and Border Studies*, vol. 1, n° 1, p. 109-126.
- Harrell-Bond, B. E., 1986. *Imposing Aid: Emergency Assistance to Refugees*. Oxford et New York, Oxford University Press.
- Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR), 2014. *Camp Population Statistics by Country of Origin, Sex and Age Group*. Kakuma, 30 avril.
- Hoodfar, H., 2008. « The Long Road Home: Adolescent Afghan Refugee in Iran Contemplate "Return" », in J. Hart (dir.), *Years of Conflict*. New York et Oxford, Berghahn Books, p. 165-187.

- Jansen, B. J., 2011. *The Accidental City: Violence, Economy and Humanitarianism in Kakuma Refugee Camp, Kenya*. Thèse de doctorat, School of Social Sciences, Wageningen University.
- Kusow, A. M., 2007. «From Mogadishu to Dixon: Conceptualising the Somali Diaspora», in A. O. Farah, M. Muchie et J. Gundel (dir.), *Somalia: Diaspora and State Reconstitution in the Horn of Africa*. Londres, Adonis & Abbey, p. 34-42.
- Laitin, D. D., 1977. *Politics, Language and Thought: The Somali Experience*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lewis, I. M., 1994. *Blood and Bone: The Call of Kinship in Somali Society*. Lawrenceville, N.J., Red Sea Press.
- Loizos, P., 1981. *The Heart Grown Bitter: A Chronicle of Cypriot War Refugees*. Cambridge et New York, Cambridge University Press.
- Meintel, D., 2008. «Identités ethniques plurielles et reconnaissance connective en Amérique du Nord», in J.-P. Payet et A. Battegay (dir.), *La reconnaissance à l'épreuve*. Villeneuve d'Ascq, Septentrion, collection «Sciences sociales», p. 311-319.
- Meintel, D., 1993. «Introduction: Nouvelles approches constructivistes de l'ethnicité», *Culture*, vol. 13, n° 2, p. 10-15.
- Meintel, D. et G. Mossière, 2013. «In the Wake of the Quiet Revolution: From Secularization to Religious Cosmopolitanism», *Anthropologica*, vol. 55, n° 1, p. 57-71.
- Miller, K. E. et al., 2008. «Growing up in Exile: Psychosocial Challenges Facing Refugee Youth in the United States», in J. Hart (dir.), *Years of Conflict*. New York et Oxford, Berghahn Books, p. 59-86.
- Montclos (Pérouse de), M.-A. et P. M. Kagwanja, 2000. «Refugee Camps or Cities? The Socio-Economic Dynamics of the Dadaab and Kakuma Camps in Northern Kenya», *Journal of Refugee Studies*, vol. 13, n° 2, p. 205-222.
- Organisation mondiale de la santé, 2013. *Female genital mutilation (FGM)*. <http://www.who.int/reproductivehealth/topics/fgm/prevalence/en/> [consulté le 21 janvier 2015].
- Oriol, M., 1985. «L'ordre des identités», *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1, n° 2, p. 171-185.
- Otha, I., 2005. «Coexisting with Cultural "Others": Social Relationships between the Turkana and the Refugees at Kakuma, Northwest Kenya», in K. Ikeya et E. Fratkin (dir.), *Pastoralists and Their Neighbors in Asia and Africa*. Osaka, Senri Ethnological Studies n° 69, National Museum of Ethnology, p. 227-239.
- Pittaway, E., C. Muli et S. Shteir, 2009. «"I Have a Voice – Hear Me!" Findings of an Australian Study Examining the Resettlement and Integration Experience of Refugees and Migrants from the Horn of Africa in Australia», *Refuge*, vol. 26, n° 2, p. 133-146.
- Pressé, D. et J. Thomson, 2008. «The Resettlement Challenge: Integration of Refugees from Protracted Refugee Situations», *Refuge*, vol. 25, n° 2, p. 94-99.
- Prunier, G., 1997. «Segmentarité et violence dans l'espace somali, 1840-1992», *Cahiers d'études africaines*, vol. 37, n° 146, p. 379-401.
- Rousseau, C. et al., 1998. «Between Myth and Madness: The Premigration Dream of Leaving among Young Somali Refugees», *Culture, Medicine and Psychiatry*, vol. 22, n° 4, p. 385-411.

- Taboada-Leonetti, I., 1989. « Cohabitation pluri-ethnique dans la ville : stratégies d'insertion locale et phénomènes identitaires », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 5, n° 2, p. 51-70.
- Throop, J. C., 2003. « Articulating Experience », *Anthropological Theory*, vol. 3, n° 2, p. 219-241.
- Tomlinson, J., 1999. *Globalisation and Culture*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Wilkinson, L., 2002. « Factors Influencing the Academic Success of Refugee Youth in Canada », *Journal of Youth Studies*, vol. 5, n° 2, p. 173-193.
- Wise, A., 2007. « Multiculturalism from Below: Transversal Crossings and Working Class Cosmopolitans », Communication présentée à la conférence annuelle de COMPAS (version longue), 5-6 juillet, Oxford.

Diversité urbaine



Images de l'islam. Représentations de l'islam et des musulmans dans les journaux télévisés flamands

Images of Islam. Representations of Islam and Muslims in Flemish TV News

Elke Ichau et Leen d'Haenens

Jeunes, représentations, médias
Volume 15, numéro 1, 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1037871ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1037871ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

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

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ichau, E. & d'Haenens, L. (2015). Images de l'islam. Représentations de l'islam et des musulmans dans les journaux télévisés flamands. *Diversité urbaine*, 15 (1), 47–67. <https://doi.org/10.7202/1037871ar>

Résumé de l'article

Cette étude s'intéresse à la manière dont les journaux télévisés flamands présentent l'islam et les musulmans au moyen d'une analyse de contenu quantitative et qualitative d'un échantillon de 100 sujets d'actualité diffusés par une chaîne publique et une chaîne commerciale en 2010. Nos résultats montrent que l'islam et les musulmans n'ont pas fait l'objet d'une grande attention médiatique en 2010. La majorité des sujets axés sur l'islam concernent des événements survenus à l'étranger, principalement en Europe et aux États-Unis. Les thèmes les plus récurrents sont le terrorisme et la religion. Les sujets consacrés spécifiquement à l'islam en tant que religion sont généralement assez complets, présentant une information de fond, différents points de vue et différentes sources. La plupart des sujets portent toutefois sur d'autres questions qui associent souvent, de manière plus ou moins explicite, l'islam et les musulmans à des thématiques négatives, telles que le terrorisme et la violence.

Images de l'islam Représentations de l'islam et des musulmans dans les journaux télévisés flamands

Images of Islam Representations of Islam and Muslims in Flemish TV News

ELKE ICHAU

*Institute for Media Studies, University of Leuven (KU Leuven),
elke.ichau@kuleuven.be*

LEEN D'HAENENS

*Institute for Media Studies, University of Leuven (KU Leuven),
leen.dhaenens@kuleuven.be*

RÉSUMÉ ■ Cette étude s'intéresse à la manière dont les journaux télévisés flamands présentent l'islam et les musulmans au moyen d'une analyse de contenu quantitative et qualitative d'un échantillon de 100 sujets d'actualité diffusés par une chaîne publique et une chaîne commerciale en 2010. Nos résultats montrent que l'islam et les musulmans n'ont pas fait l'objet d'une grande attention médiatique en 2010. La majorité des sujets axés sur l'islam concernent des événements survenus à l'étranger, principalement en Europe et aux États-Unis. Les thèmes les plus récurrents sont le terrorisme et la religion. Les sujets consacrés spécifiquement à l'islam en tant que religion sont généralement assez complets, présentant une information de fond, différents points de vue et différentes sources. La plupart des sujets portent toutefois sur d'autres questions qui associent souvent, de manière plus ou moins explicite, l'islam et les musulmans à des thématiques négatives, telles que le terrorisme et la violence.

ABSTRACT ■ The purpose of this study is to examine the ways in which Flemish news media report on Islam and Muslims, through a quantitative and qualitative content analysis of 100 news items on one public and one commercial TV channel in 2010. Findings suggest that Islam was not a very prominent topic in the news. Although the focus was on international rather than on Belgian Islam, it was mostly portrayed in a 'western' context. Most recurrent topics were terrorism and fundamentalism, and religion. We found specific 'Islam news' (e.g. about religion) being fairly objective and balanced, while news items about different topics often simplistically associated Islam and Muslims with negative themes such as terrorism and violence.

MOTS CLÉS ■ Islam, musulmans, analyse de contenu, représentations, actualités.

KEYWORDS ■ Islam, Muslims, content analysis, representations, news.

Introduction

Cette étude s'intéresse à la manière dont les journaux télévisés flamands présentent l'islam et les musulmans. Le corpus international d'études consacrées à la représentation médiatique des musulmans, bien que fragmentaire, car éparpillé sur divers cadres théoriques et diverses méthodologies et thématiques, a mis en lumière à maintes reprises la prédominance de thèmes négatifs tels que le « terrorisme », le « fondamentalisme » et les « conflits », ainsi que la description d'un islam monolithique qui ne correspond pas à la réalité. L'accent mis sur l'actualité internationale, qui fait la part belle aux guerres et aux situations conflictuelles, renforce la vision d'un islam violent et conservateur (entre autres, d'Haenens et Bink 2006 ; Phalet et Ter Wal 2004 ; Poole 2002). Poole (2002) parle d'un étroit « cadre de représentation » : seul un groupe invariable de thèmes et de sujets liés à l'islam est considéré comme digne d'intérêt, et les rapports établis entre eux produisent une symbolique qui ne laisse que peu de place à des idées et à des représentations allant dans un autre sens. Outre l'aspect religieux, le terme « islam » présente des connotations politiques, géographiques et ethniques. L'image qu'on en retient généralement est celle d'une entité culturelle et politique homogène et incompatible avec les normes et les valeurs occidentales (entre autres, Hafez 2000 ; Poole 2002).

Selon la théorie de l'identité sociale (Tajfel et Turner 1986), les représentations médiatiques qui insistent sur les différences sont des mécanismes d'« altérisation » qui répartissent les gens entre endogroupes et exogroupes. L'altérisation est un processus psychologique naturel qui joue un rôle crucial dans la construction de l'identité, mais qui, du fait des jugements de valeur qu'il induit, favorise l'adoption d'un point de vue ethnocentrique et normatif (Tekin 2010). Les minorités ethniques sont souvent associées à des questions concernant le multiculturalisme et l'intégration (Bowskill *et al.* 2007 ; Van Dijk 1991) et comme appartenant à un groupe d'acculturation donné (généralement « assimilation », « ségrégation », « intégration » ou « marginalisation »). À ces groupes sont associées des connotations positives et négatives : la notion d'intégration est généralement vue d'un bon œil, tout en étant souvent confondue avec l'assimilation. La représentation des groupes minoritaires peut refléter

des conceptions et des convictions sous-jacentes quant à la position qui est ou devrait être la leur dans la société. Selon Poole (2002), en associant régulièrement musulmans et mauvaises nouvelles (terrorisme, violence, crimes, catastrophes, etc.), les médias présentent ceux-ci comme un élément indésirable de la société. La présente étude tente de déterminer la mesure dans laquelle les musulmans sont catégorisés en matière de préservation ou d'adoption d'une culture – c'est-à-dire rejetés dans l'altérité par les journaux télévisés flamands – et les moyens par lesquels s'opèrent ces catégorisations. On pourrait considérer qu'une telle analyse ne concerne que les informations nationales. Toutefois, les actualités liées à l'islam sont principalement internationales, et la frontière entre informations nationales et internationales est souvent floue. L'islam fait par ailleurs l'objet d'une attention de plus en plus soutenue, les événements internationaux influençant souvent la couverture d'autres d'ordre national (d'Haenens et Bink 2006 ; Poole 2002).

Dans sa Charte de la diversité, la radiotélévision publique belge néerlandophone s'engage à assurer une représentation équilibrée et nuancée de tous les groupes sociaux (VRT, s.d.). Toutefois, en 2011, une étude n'a identifié aucune différence entre le traitement des minorités ethniques dans les journaux de la VRT et dans ceux de VTM, la principale chaîne commerciale du pays, qui, elle, n'a aucune politique de la diversité (Van den Bulck et Broos 2011). Cette observation nous a incitées à rechercher d'éventuelles différences dans la manière dont chaque chaîne décrit l'islam et les musulmans.

Les questions de recherche et la méthodologie

Cette étude vise à cerner les modes de représentation de l'islam et des musulmans dans les journaux télévisés flamands ainsi que leur lien avec les mécanismes d'altérisation. Bien que constituant une source d'information privilégiée pour beaucoup de gens, les journaux télévisés restent peu étudiés. Nous avons analysé le traitement réservé en 2010 aux questions portant sur l'islam par les journaux du soir de deux chaînes de télévision flamandes : Één (principale chaîne de la VRT) et VTM. Au moment d'entamer notre collecte de données, les journaux de l'année 2010 étaient les plus récents qu'il soit possible de consulter. Par ailleurs, cette année se caractérisait par une série d'événements ayant suscité l'attention des journalistes au sujet de l'islam : cinquième anniversaire des attentats de 2005 à Londres, publication des caricatures de Mahomet par un journal danois, progression de l'organisation islamiste Sharia4Belgium, etc.

La méthodologie choisie alliait des techniques d'analyse de contenu quantitative et qualitative. Une analyse de contenu quantitative a permis

de déterminer les caractéristiques générales de la couverture médiatique (voir plus loin les questions de recherche 1 à 4), après quoi une analyse du discours a permis d'établir si la représentation des musulmans était axée sur une perspective d'adhésion ou d'adoption culturelle. La présente étude repose donc sur les six questions de recherche suivantes :

- QR1 - *Quelle est la fréquence de diffusion de sujets liés à l'islam ?*
- QR2 - *Dans quels pays les événements présentés se déroulent-ils ?*
- QR3 - *Quels sont les événements et les thématiques couverts ?*
- QR4 - *Qui parle au nom de l'islam ?*
- QR5 - *Les musulmans sont-ils présentés dans un contexte de préservation ou d'adoption culturelle ?*
- QR6 - *Y a-t-il des différences entre le traitement des musulmans dans les journaux de la VRT et dans ceux de la VTM ?*

L'analyse de contenu quantitative

Nous avons tout d'abord procédé à une analyse quantitative pour cerner la fréquence et la nature de la couverture des questions liées à l'islam de manière à répondre aux quatre premières questions de recherche. La grille de codage élaborée par d'Haenens et Bink (2006) pour analyser la couverture de ces questions dans un quotidien néerlandais a été adaptée à l'analyse des contenus audiovisuels. La première partie de cette grille porte sur la fréquence et la forme des informations : date de diffusion, chaîne, durée du sujet et positionnement temporel dans l'émission (QR1). Elle rend par ailleurs possible la comparaison systématique des journaux télévisés de la VRT et de la VTM (QR6). Nous avons ensuite cherché à savoir quels étaient les pays où se déroulaient les événements présentés (QR2). Troisièmement, nous avons examiné les types de questions donnant lieu à une couverture ainsi que les thèmes et sujets couverts (QR3), puis la manière dont sont présentés les protagonistes, les personnes qu'ils représentent et les liens qui les unissent (QR4). Notre identification d'un protagoniste en tant que musulman reposait sur les critères suivants : désignation en tant que tel par le journaliste, éléments visuels (femme portant un voile islamique, etc.), connaissances préalables de la personne assurant l'encodage – étant entendu qu'il s'agit là de perceptions subjectives pouvant être sujettes à caution. De plus, 10 % des éléments ont été encodés par une deuxième personne. Concernant la fiabilité intercodeur, les coefficients kappa de Cohen allaient de 0,88 à 0,91, validant ainsi la grille de codage.

L'analyse du discours

Pour approfondir notre étude des données, nous sommes ensuite passées à une analyse du discours sur une série de sujets tirés de l'échantillon (voir ci-dessous) : structures linguistiques et narratives d'un « texte » (vocabulaire, style, rhétorique, thématiques) dans un contexte social spécifique. L'analyse prend en compte la dialectique entre discours et structure sociale : si les discours sont le produit des relations humaines, des normes et des conventions caractérisant les structures environnantes, ils sont aussi des réalités à part entière susceptibles d'influer sur ces structures (Fairclough 1992 ; Van Dijk 1991). Selon Phillips et Jorgensen (2002), l'une des principales fonctions du discours est la reproduction des inégalités entre groupes sociaux. Notre analyse du discours médiatique vise à déterminer « comment les contextes cognitifs, sociaux, historiques, culturels ou politiques de la communication et de l'utilisation du langage influent sur le contenu, le sens, les structures ou les stratégies d'un texte ou d'un dialogue » (Van Dijk 1991 : 45). Aux fins de la présente étude, nous considérons donc les sujets d'actualité en tant que « textes » reflétant un consensus sous-jacent sur l'islam et sur les musulmans.

Van Dijk (1993, 1991) a mis au point un cadre d'analyse des représentations médiatiques des minorités ethniques qui se concentre systématiquement sur certains aspects et sur certaines caractéristiques du message pour en dégager les points de vue sous-jacents. Parmi les points de vue clés se trouvent :

1. les thématiques : les actualités concernant les minorités ethniques se limitent généralement à une série de thématiques stéréotypées : immigration, criminalité, différences culturelles, relations interethniques abordées sous l'angle du conflit, etc. (Van Dijk 1993) ;
2. la présentation : le message est structuré en catégories plus ou moins définies – l'« événement », l'« information de fond », les « commentaires », etc. –, qui confèrent un certain degré d'importance à l'information transmise. Ainsi, les citations montrent quels sont les protagonistes qui ont voix au chapitre et comment les journalistes prennent en compte leurs points de vue (*ibid.*). À la télévision, les citations prennent la forme d'interviews et de paraphrases ;
3. l'expression locale : il s'agit ici du sens des mots et des expressions ainsi que des rapports entre ceux-ci. Les implications de l'expression correspondent aux hypothèses implicites d'un texte : elles ne sont pas apparentes mais peuvent être décelées par l'analyse des choix lexicaux et de la structure textuelle (*ibid.*). Les choix lexicaux peuvent par ailleurs procéder d'une stratégie visant à suggérer la causalité, les caractéristiques, les similarités et les contrastes. Les thématiques et les significations sont liées. Comme exemples de stratégies linguistiques,

mentionnons la négation du caractère raciste d'un acte, l'atténuation ou l'exagération de la gravité d'un acte en fonction de son auteur, le fait de tourner en ridicule un exogroupe et/ou un adversaire, l'inversion des rôles (racisme inversé, critique de la victime), la comparaison endogroupes/exogroupes, la relativisation stratégique (« ce sont pour la plupart des gens sans reproche, *mais...* ») (Van Dijk 1991);

4. le style et la rhétorique : les termes et les concepts servant à décrire les protagonistes et les événements peuvent donner une idée de l'orientation idéologique du journaliste ou du média, tout comme les figures de style employées : comparaisons, métaphores, hyperboles, sous-entendus, etc. (Van Dijk 1993).

Cette étude aborde les discours sur deux niveaux : le sujet dans son ensemble (l'information donnée par le journaliste et les éléments visuels) et les discours de ses différents protagonistes. Non seulement les journalistes sélectionnent-ils les sources et les protagonistes pour présenter ou illustrer leur sujet, mais ce qui se dit à l'écran fait également l'objet d'une sélection. Le discours de chaque protagoniste nous informe sur lui, tout comme la présentation visuelle choisie par le journaliste. Schwartz *et al.* (2010) nous fournissent un bon modèle pour la cartographie des contextes d'acculturation dans lesquels sont présentés les musulmans. Ils distinguent trois dimensions : l'acculturation comportementale, l'acculturation aux valeurs et l'acculturation identitaire. L'acculturation comportementale évalue dans quelle mesure le comportement intègre des éléments de la culture hôte : langue, aspects visuels (tenue vestimentaire), etc. L'acculturation aux valeurs (normes et valeurs culturelles et religieuses) et l'acculturation identitaire (identification à des groupes socioculturels) sont déterminées en examinant les caractéristiques attribuées aux différents protagonistes et à leur discours.

Comme dans le cas de la plupart des techniques d'analyse qualitative, on reproche souvent à l'analyse du discours de reposer en grande partie sur l'intuition et la perception de l'analyste – une critique qui peut en fait s'appliquer à bon nombre d'autres méthodes de recherche. Nous avons donc opté pour une combinaison d'analyse du discours et d'analyse de contenu quantitative.

La constitution de l'échantillon

Les sujets d'actualité retenus ont été sélectionnés à l'aide du moteur de recherche de l'*Electronic News Archive* (ENA), une base de données regroupant tous les journaux du soir diffusés depuis 2003 par les chaînes Één et VTM. Différentes requêtes (« islam(ique) », « musulman(s) », « Coran », « mosquée », « Allah ») ont produit, après élimination des résultats non

pertinents, un échantillon d'exactly 100 sujets – 54 pour la VRT et 46 pour la VTM. Seuls ceux dans lesquels le journaliste ou un protagoniste parle nommément de l'islam à des fins d'information ont été retenus. Ainsi, les sujets dans lesquels l'islam n'était mentionné que brièvement (par exemple, ceux évoquant Geert Wilders, le leader du *Partij voor de Vrijheid* [PVV, parti de la droite populiste néerlandaise] et provocateur « anti-islam ») n'ont pas été retenus. Notre échantillon se compose donc exclusivement de sujets définis dans le glossaire de l'ENA comme traitant de l'islam.

Du fait de la complexité du discours et de l'intensité de la méthode, il a fallu affiner notre échantillon en vue de l'analyse qualitative. Nous avons donc classé les 100 sujets par groupes thématiques : « fêtes religieuses », « port de symboles religieux en public » et « fondamentalisme et terrorisme ». Chaque groupe peut être vu comme représentant une « mini-vague » de couverture de crise, qui correspond à une attention médiatique accrue et, souvent, à une représentation stéréotypée des minorités (Devroe et Saeys 2002). Enfin, nous avons sélectionné au hasard 40 sujets parmi ces groupes. Les sujets ne présentant pas de protagoniste musulman n'ont pas été retenus.

Les résultats

Nous présentons d'abord les résultats de l'analyse quantitative (QR1 à QR4), puis ceux de l'analyse du discours (QR5), et finalement une vue d'ensemble des différences entre les journaux télévisés de la VRT et de la VTM (QR6).

Quelle est la fréquence de diffusion de sujets liés à l'islam ? (QR1)

En 2010, le thème de l'islam était présent dans les journaux télévisés environ deux fois par semaine. Même en l'absence de données internationales comparables, ce chiffre peut sembler plutôt bas, peut-être du fait d'une abondance d'événements et thématiques plus brûlants durant cette année (longue crise postélectorale en Belgique, agitation sociale, scandale des prêtres catholiques pédophiles, plusieurs catastrophes naturelles).

La durée moyenne d'un sujet est d'environ 102 secondes ($M = 102,47$; $\sigma = 73,75$). La durée moyenne d'un sujet de 2010 stocké sur ENA est de 88 secondes. En d'autres termes, les sujets traitant de l'islam sont légèrement plus longs que les autres. Trois sujets sur quatre (74 %) présentent une information de fond ainsi que différentes sources ou opinions.

Dans quels pays les événements présentés se déroulent-ils ? (QR2)

Si, d'une manière générale, les sujets concernent des questions et des événements nationaux (De Smedt *et al.* 2011), 66 % des sujets traitant de l'islam sont d'ordre international. Pour un tiers de ces sujets, les événements ont eu lieu en Europe, alors que 18 % portent sur des événements s'étant déroulés en Amérique du Nord. Autrement dit, plus de la moitié des sujets étudiés concernaient l'islam dans des sociétés occidentales. Le tableau 1 présente la répartition des sujets internationaux par lieu de déroulement. Il montre qu'une minorité des événements couverts ont eu lieu au Moyen-Orient et dans les pays musulmans d'Asie et d'Afrique, ce qui va à l'encontre des observations de Poole (2002) et de d'Haenens et Bink (2006) qui, dans leurs analyses de journaux respectivement britanniques (1994-1996) et néerlandais (1998-2002), notaient que les actualités liées à l'islam tendaient à se dérouler dans ces régions.

TABLEAU 1

**Répartition des sujets internationaux par lieu de déroulement
(N = 66)**

	Fréquence	Pourcentage
Europe	22	33,3
Turquie	1	1,5
Moyen-Orient	7	10,6
Asie	11	16,7
Amérique du Nord	12	18,2
Afrique	1	1,5
Plusieurs pays	12	18,2
Total	66	100

Dans les pays occidentaux, l'intérêt pour l'islam est principalement lié aux anniversaires des attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis et des attentats de 2005 à Londres, à la publication des caricatures de Mahomet par un quotidien danois et au débat sur le voile islamique en France.

Quels sont les événements et les thématiques couverts ? (QR3)

Parmi les événements ayant mené à une couverture liée à l'islam, 19 % sont des accidents ou des catastrophes, 16 %, des questions judiciaires (procès, enquêtes criminelles, etc.), et 14 % sont des fêtes ou des cérémonies. Cette dernière catégorie comprend tant les fêtes religieuses que les

commémorations des attentats du 11-Septembre. Le terrorisme est le thème principal de 24 % des sujets et un thème secondaire pour 17 %. La religion est le thème principal de 10 % des sujets, mais un thème secondaire pour 27 %. Pour 4 %, le thème principal est la criminalité.

Aucun sujet ne concerne l'économie et la finance ou l'environnement et la culture (voir le tableau 2). Bien que les thèmes liés à l'islam ne soient majoritairement pas d'ordre religieux, plus de 90 % des sujets ont tout de même une dimension religieuse: le fondamentalisme (40 %), les mosquées (10 %) et les symboles religieux (10 %).

TABLEAU 2

Principaux thèmes et sous-thèmes (en %) (N = 100)

	Thème principal	Sous-thème
Religion	10	27
Politique	8	2
Relations familiales	1	0
Éducation	3	2
Relations interethniques	2	10
Criminalité et violence	4	1
Terrorisme	24	17
Discrimination	2	0
Justice	8	1
Autre	38	13
Pas de sous-thème	---	27
Total	100	100

Le tableau 3 montre que le « terrorisme » (thème) et le « fondamentalisme » (dimension religieuse) sont surtout présents dans l'actualité internationale. Le terrorisme a souvent une couverture mixte nationale/internationale. L'accent mis sur les liens entre l'islam en Belgique et l'islam dans le reste du monde renforce les connotations négatives, présentant l'islam comme un danger tant extérieur qu'intérieur.

TABLEAU 3

Principaux thèmes par lieu (N = 100)

	Islam en Belgique	Islam dans le reste du monde	Monde entier, accent mis sur la Belgique	Monde entier, accent mis sur un autre pays	Islam en général
Religion	4	0	0	0	6
Politique	0	8	0	0	0
Relations familiales	0	0	1	0	0
Éducation	3	0	0	0	0
Relations interethniques	1	1	0	0	0
Criminalité et violence	1	3	0	0	0
Terrorisme	0	20	3	1	0
Discrimination	1	0	0	0	1
Justice	1	0	7	0	0
Autre	7	19	1	1	10
Total	18	51	12	2	17

Qui parle au nom de l'islam ? (QR4)

Les protagonistes des sujets d'actualité contribuent fortement à façonner la représentation des événements couverts. Dans les deux tiers des sujets étudiés, aucun musulman ne prend la parole, alors que dans 60 % des cas, au moins un non-musulman prend la parole. Dans 33 % des sujets, au moins un musulman parle, et dans 13 % des cas, les propos d'un musulman sont paraphrasés. On n'a pas constaté d'écart significatif entre les temps de parole des musulmans ($M = 17,14$; $\sigma = 13,42$) et ceux des non-musulmans ($M = 20,47$; $\sigma = 13,5$) ($p = 0,221$).

Tout comme Poole (2002) et d'Haenens et Bink (2006), nous constatons que les musulmans s'expriment bien davantage à l'écran que les musulmanes : 68 % contre 24 % ($\chi^2 = 10,52$; $p = 0,001$). Parmi les protagonistes musulmans, 45 % sont des hommes, 21 % sont des femmes et 34 % sont des groupes ou des organisations. En ce qui a trait à leur statut social et à leurs rôles, les études précédentes indiquent que lorsque des musulmans ont la parole, c'est à titre de messieurs Tout-le-Monde plutôt qu'à titre d'experts ou de notables (Phalet et Ter Wal 2004; Poole 2002). Nos données semblent également aller dans ce sens. Le tableau 4 montre que 42 % des protagonistes de notre échantillon s'expriment en leur propre nom. Environ 33 % sont présentés comme appartenant à une organisation (à une organisation clandestine, c'est-à-dire terroriste, pour la moitié de ce groupe). Parmi eux, 13 % représentent des organisations musulmanes, comprenant toutes sortes d'organisations de la société civile et de groupes religieux, dont le groupuscule islamiste Sharia4Belgium.

TABLEAU 4

Qui est le premier protagoniste musulman représenté? (N = 147)

	Prend la parole	En para-phrase	À l'écran	Total
Eux-mêmes	25	2	35	62
Autorités	4	1	2	7
Partis politiques	1	0	0	1
Femmes, organisations féminines	1	0	0	1
Victimes de violences	1	1	3	5
Auteurs de violences	0	0	7	7
Organisations clandestines	3	4	17	24
Organisations musulmanes	10	1	8	19
Organisations turques	1	0	0	1
Organisations marocaines	1	0	0	1
Autres organisations	1	0	1	2
Autre	2	3	12	17
Total	50 (34%)	12 (8%)	85 (58%)	147 (100%)

L'origine ethnique des protagonistes musulmans est rarement indiquée et, par conséquent, « musulman » est le terme le plus couramment employé pour les désigner (13 %).

Les musulmans sont-ils présentés dans un contexte de préservation ou d'adoption culturelle? (QR5)

Nous sommes ensuite passées à la deuxième étape, soit une analyse du discours de 40 sujets tirés de l'échantillon, en vue de déterminer si les musulmans sont présentés dans une optique de préservation ou d'adoption culturelle, c'est-à-dire d'étudier les mécanismes d'altérisation éventuellement à l'œuvre dans les journaux télévisés. Nous avons constaté qu'il y a une différence de traitement remarquable entre les sujets dont le thème principal est l'islam et ceux qui n'abordent la question que de façon indirecte.

Les sujets traitant spécifiquement de l'islam (généralement axés sur des manifestations et des fêtes religieuses) s'efforcent souvent de le présenter de manière équilibrée, voire positive. Pour ce faire, différentes stratégies sont utilisées. Certains sujets se limitent à une information strictement factuelle, comme dans l'exemple ci-dessous tiré du journal télévisé de la VTM du 11 août 2010 :

Présentateur : Le mois de jeûne du ramadan commence aujourd'hui. Jusqu'au 10 septembre, il est interdit aux musulmans de manger, de boire, de fumer et d'avoir des rapports sexuels de l'aube au crépuscule. Ce sont là des règles sévères, qui ne s'imposent toutefois pas à tout le monde. Ainsi, il est permis aux femmes enceintes et aux malades de manger et de boire. Et il ne s'agit pas simplement de vivre de manière plus austère : le ramadan est aussi une période de tolérance, de charité et de réflexion, qui se termine par une grande fête de rupture du jeûne : l'Aïd-el-Fitr (*Het Nieuws* 2010e).

Cette énumération des règles est accompagnée d'images de l'extérieur d'une mosquée. Quand on en vient à la liste des exceptions, le reportage montre des images de musulmans poussant des landaus dans une rue commerçante noire de monde. De fait, le contraste (du point de vue du son comme de celui des images) entre les deux parties de ce sujet indique une volonté de présenter les choses de manière équilibrée. Mais une telle démarche se voulant neutre et équilibrée interdit d'approfondir les aspects spécifiques de l'événement, tels que les « règles sévères » précitées ou l'abattage rituel (controversé) d'un mouton lors de la fête du sacrifice.

Le reportage dit « de société » est une autre approche courante de la couverture des manifestations religieuses : un journaliste interroge des musulmans dans la rue ou chez eux en privilégiant les aspects sociaux et familiaux, ainsi que les questions d'intégration (adoption culturelle) et de préservation culturelle. Les protagonistes musulmans maîtrisent le néerlandais ou le dialecte local et sont présentés explicitement comme « des gens normaux ». Le reportage s'attarde particulièrement aux ressemblances entre les fêtes islamiques et les fêtes locales. Bien que les événements présentés aient un caractère essentiellement islamique et que l'on mette l'accent sur des traditions spécifiques (et principalement gastronomiques), on retire d'un tel exposé une idée globale : les différences culturelles sont superficielles et les valeurs universelles telles que les rapports humains et les échanges réciproques dominent.

Journaliste : Après le petit-déjeuner, la famille se rend chez des parents. Partout, on leur offre toutes sortes de desserts. Traditionnellement, ce jour est réservé à la famille.

Elif (femme turque) : On entre et on sort, on quitte nos chaussures et on les remet... C'est agréable, vous savez... Nous y prenons grand plaisir. Nous profitons aussi de l'occasion pour retrouver des gens qu'on n'a pas vus depuis quelque temps. On se sent aimé et comme des membres d'une grande famille (*Het Journaal* 2010d).

Les manifestations religieuses sont généralement couvertes à une échelle « nationale » et décrites de manière assez équilibrée. D'Haenens et Bink (2006) ainsi qu'Ibrahim (2010) ont d'ailleurs constaté que l'islam « national » a tendance à être présenté sous un jour plus favorable que

l'islam « international ». Contrairement à ces manifestations exclusivement islamiques, les symboles religieux, tels que le voile islamique, ont fait l'objet de débats publics dont la couverture s'avère nettement plus complexe. Différentes opinions sont ainsi présentées, mais la question est abordée d'un point de vue laïque. La couverture du débat sur l'interdiction du voile dans les écoles publiques donne la parole à différents représentants du système scolaire public, mais à une seule jeune fille musulmane. Bien que cette dernière ait pu s'exprimer (beaucoup moins longuement que les autres protagonistes) et que l'impératif journalistique d'équilibre et de neutralité de traitement semble respecté, il reste que le point de vue musulman est nettement moins bien représenté que le point de vue laïque, en matière de nombre de protagonistes comme de temps de parole. Le reportage, ne présentant qu'une seule voix musulmane, prend la diversité des points de vue islamiques plutôt à la légère, car, pour être vraiment équilibré, il aurait fallu inclure, par exemple, les femmes musulmanes à qui le voile a été imposé contre leur gré. Selon Poole (2002), les vêtements religieux sont un important marqueur de différence et, donc, de préservation culturelle. Les non-musulmans tendent à associer le voile à l'oppression des femmes. Puisqu'ils sont les plus nombreux à s'exprimer, l'image que donne le reportage est celle de jeunes musulmanes prises au piège d'un système patriarcal, alors que très souvent, celles-ci considèrent le voile comme un symbole de liberté.

Dans la plupart des sujets, l'islam n'est pas le thème principal mais est abordé avec d'autres questions, dont très souvent celles du fondamentalisme et du terrorisme. À titre d'exemple, examinons brièvement un reportage de la VTM consacré à un membre flamand d'Al-Qaïda en Afghanistan, diffusé le 18 janvier.

Présentateur : En Afghanistan, un Flamand converti à l'islam dirige une unité de djihadistes qui combat les troupes des États-Unis et de l'OTAN. Un journaliste de RTL TV1 a pu l'interviewer. Al-Qaïda recrute de plus en plus parmi les Occidentaux convertis [à l'islam]. La formation se fait à domicile par Internet, puis les recrues partent se battre pour leur religion (*Het Nieuws* 2010a).

Cette brève introduction présente l'engagement dans la « guerre sainte » comme la conséquence presque logique de la conversion. Le reportage est illustré d'images de la région (« La frontière entre Pakistan et Afghanistan [où] les talibans sont maîtres du terrain » [*ibid.*]) et d'hommes masqués. L'Occidental en question, Abu Adam, peut s'exprimer à loisir. Ses propos sont menaçants ; il parle de l'actualité belge, ici du débat sur le port du voile islamique dans les écoles publiques :

Abu Adam : Nous n'aurons pas de répit tant que vous ne vous serez pas tous convertis à l'islam ou que nous ne vous aurons pas tous tués. Tous. Vous êtes des lâches qui interdisez à nos femmes le port du hijab dans votre pays [...] Quand une musulmane va à l'école en Europe, on l'oblige à quitter son hijab, pas vrai ? (*ibid.*)

Le choix d'extrémistes en tant que représentants de l'islam a également été constaté par d'autres études (Poole 2002). Ainsi, au printemps 2010, les journaux télévisés ont fait la part belle à l'organisation extrémiste Sharia4Belgium (désormais dissoute) et à ses menaces :

Fouad Belkacem (porte-parole de l'organisation) : Les musulmans craignent leur créateur. Nous craignons Allah, et personne d'autre. Les services de sécurité nous ont à l'œil, ils nous surveillent... Ils cherchent à nous intimider. Aucune importance. Je me sens plus en sécurité. C'est bien d'avoir une escorte (*Het Nieuws* 2010d).

Cette couverture de Sharia4Belgium montre comment on assimile, sur le plan national, l'islam et les musulmans au fondamentalisme. Les premières activités de Sharia4Belgium, qui remontent au printemps 2010 (son principal coup d'éclat étant l'interruption d'un cours sur l'islam à l'Université d'Anvers), ont fait l'objet d'une attention médiatique soutenue. L'organisation, régulièrement présentée comme dangereuse, extrémiste et antidémocratie, est souvent assimilée à l'islam et aux musulmans. Ses membres sont par exemple qualifiés de « musulmans », sans plus de détail.

Présentateur : Le maire d'Anvers étudie les recours juridiques possibles à l'encontre d'un *groupe de jeunes musulmans* qui ont perturbé un cours sur l'islam présenté par l'écrivain néerlandais Benno Barnard à l'Université d'Anvers hier au soir (*Het Nieuws* 2010b).

Journaliste : Sharia4Belgium veut abolir la démocratie et imposer les règles de l'islam à toute la population (*Het Nieuws* 2010c).

Précisons qu'il ne s'agissait pas nécessairement de préjugés : Sharia4Belgium (fondée en 2010 et dissoute en 2012) revendiquait ses actions au nom de l'islam, s'adressant à tous les musulmans. Le lien avec l'islam n'est donc pas nécessairement une preuve de stéréotype. Ces données montrent plutôt que la distinction entre un reportage équilibré et un reportage subjectif n'est pas toujours facile à faire.

Cependant, après une conférence de presse de plusieurs organisations musulmanes tenant à se dissocier de Sharia4Belgium et de ses idées, les journalistes ont commencé à faire la distinction explicite entre islam « modéré » et islam « radical ». On a ainsi vu la VRT indiquer que « les musulmans condamnent Sharia4Belgium » (*Het Journaal* 2010c) et tant VRT que VTM préciser qu'une majorité de musulmans n'en partageaient pas les idées. En présentant en parallèle les points de vue de deux orga-

nisations musulmanes et celui de la Municipalité d'Anvers, la VTM donne l'impression d'une communauté de vues s'opposant à Sharia4Belgium et à l'extrémisme.

Certains reportages mettent tout en œuvre pour éviter de représenter le fondamentalisme comme un aspect intrinsèque de l'islam. En particulier, les journaux télévisés de la VRT s'efforcent d'en représenter la diversité interne. Ces efforts ne débouchent toutefois pas nécessairement sur une couverture équilibrée. Le journal télévisé de la VRT diffusé le 2 mars est un bon exemple d'une tentative louable mais ratée de produire une image positive de l'islam. Le sujet était la fatwa contre le terrorisme prononcée par le théologien pakistanais Muhammad Tahir ul-Qadri :

Présentateur : C'est une déclaration *qui fera date* : « Les terroristes sont les ennemis de l'islam. » Que cette déclaration soit le fait d'un dignitaire musulman pakistanais très écouté la rend *encore plus remarquable*. Muhammad Tahir ul-Qadri *est allé jusqu'à* émettre une *fatwa*, c'est-à-dire un jugement islamique, contre le terrorisme. Le clergé musulman prend *rarement* position contre le terrorisme et le fondamentalisme. Mais les déclarations dénuées d'ambiguïté d'ul-Qadri étaient nécessaires. Il s'est dit préoccupé par la radicalisation croissante des jeunes musulmans. Sa *fatwa* est par ailleurs *la première jamais* prononcée en anglais (*Het Journaal* 2010b).

Le fait de présenter les déclarations d'ul-Qadri comme étant exceptionnelles sous-entend qu'elles représentent un point de vue déviant qui ne serait pas celui d'une majorité de musulmans.

Un reportage de la VRT sur une tentative d'attentat terroriste contre un avion américain le jour de Noël 2009 est un bon exemple de traitement équilibré. Le journaliste interroge des musulmans américains sur les effets des actes terroristes sur leur quotidien. L'idée dominante est que les musulmans sont des citoyens américains comme les autres :

Journaliste : La communauté musulmane de Dearborn insiste sur le fait que ses membres sont aussi choqués par l'attentat manqué du jour de Noël *que tous les autres Américains* (*Het Journaal* 2010a).

Bien que l'expression « communauté musulmane » suggère qu'on a affaire à un groupe distinct, l'accent est mis sur les points communs avec le reste de la société. Les protagonistes musulmans sont présentés comme des « gens normaux ». Il est clairement fait mention de leurs origines étrangères, tout comme de leur religion, mais l'idée globale est que ces caractéristiques ne nuisent en rien à leur intégration à la société américaine et à leur loyauté envers les États-Unis :

Eddie (Américain de religion musulmane) : Ce pays est le mien, désormais. Quoi qu'il attende de moi, je le soutiens à 100 % (*ibid.*).

Les protagonistes de ce reportage incarnent l'opposition entre islam et terrorisme. Ils sont présentés comme des citoyens respectables qui sont doublement victimes du terrorisme. Aux États-Unis, les musulmans sont surveillés par les services de sécurité, et chaque attentat terroriste aggrave leur situation. La représentation de musulmans ayant parfaitement intégré les valeurs américaines pourrait être considérée comme une forme de « racisme éclairé » (présentation de quelques membres d'une minorité qui adhèrent aux valeurs de la majorité), mais aussi comme remettant quelques pendules à l'heure relativement à l'association courante d'éléments violents à l'islam. En présentant des musulmans qui font partie intégrante de la société américaine, on démontre qu'islam et terrorisme ne sont pas synonymes. Et en faisant mention de certaines caractéristiques négatives de cette société (comme l'intolérance), on renonce à l'habituel point de vue orientaliste.

Y a-t-il des différences entre le traitement des musulmans dans les journaux de la VRT et dans ceux de la VTM ? (QR6)

Dans notre échantillon, près d'un sujet sur deux (54 %) était tiré d'un journal télévisé de la VRT (contre 46 % pour la VTM). Pour commencer, l'analyse préliminaire de nos données a mis en lumière des différences remarquables quant à l'importance accordée à des événements et à des questions spécifiques. La couverture des attentats à la bombe perpétrés dans le métro de Moscou par des séparatistes tchétchènes le 29 mars 2010 en est un bon exemple. La VTM a beaucoup insisté sur les convictions islamistes des terroristes ; la VRT, quant à elle, ne faisait pas explicitement le lien avec l'islam(isme). Par conséquent, nous n'avons pas intégré à notre échantillon ce sujet de la VRT. Pour des raisons similaires, on peut considérer que la VTM sera nettement plus représentée que la VRT pour ce qui est des sujets de notre échantillon consacrés à Sharia4Belgium. Dans cette hypothèse, on peut ajouter que les journaux télévisés de la VRT associent sans doute moins certains thèmes et certaines questions à l'islam en général que ceux de la VTM. Cela ne signifie toutefois pas que les journaux télévisés de la VTM ne font pas la différence entre islamisme et islam : les lacunes en la matière pourraient toucher l'outil d'encodage de l'ENA.

Cette hypothèse peut donner à penser que la VTM accorde davantage d'attention au terrorisme, mais il ne semble pas que cela soit le cas. Le tableau 4 montre que, sur l'ensemble des sujets traitant de terrorisme que nous avons analysés, une majorité fait partie d'un journal de la VRT. Cela s'explique par la plus grande place laissée aux actualités internationales à la VRT (De Smedt *et al.* 2011). En effet, il y a 38 sujets sur 54 traitant de

l'international pour la VRT, contre 28 sur 46 pour la VTM. Cet écart n'est toutefois pas significatif d'un point de vue statistique ($\chi^2 = 0,221$; $p = 0,489$). Malgré des efforts d'amélioration de la qualité de ses journaux télévisés, la VTM est souvent accusée d'accorder trop de place à la criminalité, aux faits divers, etc. Toutefois, sa couverture de sujets traitant de l'islam ne diffère pas significativement de celle de la VRT quant aux thèmes et aux sujets abordés ($\chi^2 = 5,76$; $p = 0,124$), bien que le tableau 5 montre un intérêt légèrement supérieur pour les questions de criminalité, de justice et d'éducation. Comparativement à la VTM, la VRT a couvert un peu plus les questions de religion et, conformément à son orientation plus internationale, nettement plus les questions de terrorisme.

TABLEAU 5

Principaux thèmes par chaîne (N = 100)

	VRT	VTM	Total
Religion	6	4	10
Politique	4	4	8
Relations familiales	1	0	1
Éducation	1	2	3
Relations interethniques	1	1	2
Criminalité	0	4	4
Terrorisme	16	8	24
Discrimination	2	0	2
Justice	3	5	8
Autre	20	18	38
Total	54	46	100

D'une manière générale, les sujets traitant de l'islam sur la VTM ($M = 106,87$; $\sigma = 68,29$) étaient un peu plus longs que sur la VRT ($M = 98,72$; $\sigma = 78,54$) ($p = 0,637$), mais pas de manière significative. De plus, il n'y a pas d'écart significatif du point de vue de l'information de fond fournie ($\chi^2 = 0,061$; $p = 0,805$).

Les journaux de la VRT donnent la parole à davantage de musulmans ($\chi^2 = 3,92$; $p = 0,048$) que ceux de la VTM, qui accordent toutefois à chacun un temps de parole supérieur : 20 secondes contre 15,5 sur la VRT, un écart qui n'est toutefois pas statistiquement significatif ($p = 0,338$).

Notre analyse qualitative montre que les journaux télévisés de la VRT tendent à privilégier une approche « sociétale » des événements de nature religieuse et donc des questions liées à l'islam en Belgique. Mais, d'une manière générale, elle ne met en lumière aucune différence de traitement importante.

Conclusion et discussion

Notre analyse de contenu quantitative semble confirmer les principales conclusions d'autres études. Nos données nous permettent d'affirmer que l'islam et les musulmans n'ont pas fait l'objet d'une grande attention médiatique en 2010. La plupart des sujets d'actualité analysés sont suffisamment longs pour présenter un peu d'information de fond ainsi que différentes sources et opinions. Si les journaux tendent à privilégier les actualités nationales, près de 66 % des sujets axés sur l'islam couvrent des événements survenus à l'étranger, principalement en Europe et aux États-Unis. En ce qui concerne les questions et les événements couverts, un grand nombre de sujets appartiennent à la catégorie résiduelle « autre », ce qui peut indiquer qu'il nous faudra affiner notre grille de codage avant de poursuivre nos recherches. La plupart des événements abordés ayant un lien avec l'islam sont des accidents et des catastrophes, des questions judiciaires et des fêtes ou des cérémonies (événements d'ordre religieux, mais aussi commémorations des attentats du 11-Septembre aux États-Unis et des attentats de 2005 à Londres). Les questions les plus récurrentes sont le terrorisme et la religion. Le terrorisme et le fondamentalisme sont principalement abordés au moyen de sujets consacrés à l'islam dans le monde, les questions de religion étant surtout couvertes sur le plan national.

Notre analyse qualitative montre que la couverture d'événements spécifiquement islamiques, comme les fêtes religieuses, présente l'islam et les musulmans dans une optique de préservation culturelle, sans connotation négative. Bien que les traditions fassent l'objet d'une attention soutenue, l'accent est mis sur les points communs avec les activités locales, les différences culturelles étant largement mises de côté. Notre étude semble donc confirmer les observations de certaines études précédentes (d'Haenens et Bink 2006 ; Ibrahim 2010) indiquant que la couverture de l'islam « national » est plus positive que celle de l'islam dans le monde. Il faut préciser que ce point se vérifie principalement pour les actualités axées sur la religion. Les sujets consacrés spécifiquement et explicitement à l'islam en tant que religion sont généralement assez complets, présentant une information de fond, différents points de vue et différentes sources. Les musulmans sont représentés comme des « gens normaux » et des citoyens respectables. Il n'en va pas de même des symboles religieux. La controverse sur le voile est principalement le fait des non-musulmans, qui le considèrent comme un moyen d'oppression des femmes. On constate en réaction un repli identitaire et religieux en opposition aux valeurs « occidentales ».

La plupart des sujets portent toutefois sur d'autres questions qui associent souvent, de manière plus ou moins explicite, l'islam et les

musulmans à des thématiques négatives telles que le fondamentalisme et le terrorisme. Ces thèmes dominent la couverture de l'islam en ternissant l'image globale de cette religion. Il faut toutefois noter que la couverture de ces thématiques et des liens avec l'islam ne présente pas nécessairement une inexactitude. Notre analyse montre plutôt que l'équilibre entre une représentation fidèle et une représentation déformée peut être fragile. Il est également à noter que les journalistes se donnent rarement la peine de distinguer les mouvements islamistes de l'islam « modéré ». Ce point est particulièrement d'actualité : la couverture des atrocités commises tant par les terroristes de l'État islamique que par les djihadistes syriens à l'encontre de minorités qui ne partagent pas leur conception du monde pourrait se traduire par la stigmatisation de l'ensemble des musulmans. Les commentaires sur l'islam sont surtout le fait de non-musulmans. Deux tiers des sujets de notre échantillon ne donnent pas la parole à des musulmans et 60 % la donnent à des non-musulmans. La plupart des musulmans s'expriment pour leur propre compte. La non-représentation des musulmans comme experts ou comme notables a été constatée par d'autres études (d'Haenens et Bink 2006 ; Poole 2002). Les « gens normaux » présentés dans des sujets d'actualité sont souvent perçus par les téléspectateurs comme des représentants dignes de foi de l'opinion publique (Lefevère *et al.* 2012), mais les choses sont moins claires dans le cas de membres de minorités ethniques ou religieuses. Les musulmans sont souvent présentés (et éventuellement perçus) comme parlant au nom de la communauté musulmane dans son ensemble (Fennema 2001). De plus, comme l'ont montré d'autres études (d'Haenens et Bink 2006 ; Phalet et Ter Wal 2004 ; Poole 2002), nous constatons que les journaux télévisés donnent rarement la parole aux musulmans tout en les confinant à la sphère privée. À noter que cette caractéristique vaut pour l'information en général (Vos *et al.* 2012).

D'une manière générale, nous avons noté peu de différences dans la couverture de l'islam entre la chaîne publique et la chaîne privée. La VTM accorde un peu plus d'attention à des thèmes tels que la criminalité et la justice, alors que la VRT met davantage l'accent sur les actualités internationales, le terrorisme et la religion. L'analyse qualitative confirme cette conclusion : les deux chaînes représentent l'islam et les musulmans dans des contextes d'acculturation très semblables.

La combinaison de techniques d'analyse de contenu quantitative et qualitative nous a permis d'explorer les représentations de l'islam et des musulmans dans les médias d'actualité de façon approfondie. Insistons sur le fait que la présente étude repose sur l'analyse de sujets d'actualité définis par l'ENA comme axés sur l'islam et qu'elle ne présente pas nécessairement un tableau complet de la question. Il se peut que des sujets dans

lesquels le caractère islamique d'un protagoniste est banalisé, signe qu'il est un citoyen comme les autres, n'aient pas été retenus, ce qui a pu introduire un biais dans le corpus. Compte tenu de la minceur du corpus actuel, la présente étude ne peut être qu'exploratoire : très peu étudiée, la représentation de l'islam et des musulmans par les médias flamands constitue donc un riche filon appelant de nombreuses recherches ultérieures.

Bibliographie

- Bowskill, M., E. Lyons et A. Coyle, 2007. « The Rhetoric of Acculturation: When Integration Means Assimilation », *British Journal of Social Psychology*, vol. 46, n° 4, p. 793-813.
- d'Haenens, L. et S. Bink, 2006. « Islam in the Dutch Press: With Special Attention to the Algemeen Dagblad », *Media, Culture & Society*, vol. 29, n° 1, p. 135-149.
- De Smedt, J., M. Hooghe et S. Walgrave, 2011. *Vlaamse televisiejournals: het buitenland verdwijnt van de radar. Criminaliteit, cultuur, politiek en buitenland in de Vlaamse televisiejournals (2003-2010)* [Journaux télévisés flamands : les affaires étrangères passent sous le radar. Criminalité, culture, politique et affaires étrangères dans les journaux télévisés flamands]. Anvers, Steunpunt Media.
- Devroe, I. et F. Saeys, 2002. « Allochtonen en aanverwante thema's in de Vlaamse pers [Allochtones et thèmes annexes dans la presse flamande] », *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, vol. 30, n° 2, p. 56-76.
- Fairclough, N., 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Fennema, M., 2001. *Persstemmingen na 11 september [Ambiances de presse après le 11 septembre]*. Amsterdam, Institut pour la migration et études ethniques.
- Hafez, K., 2000. *The West and Islam in the Mass Media. Cornerstones for a New International Culture of Communication in the 21st Century*. Bonn, Zentrum für Europäische Integrationsforschung.
- Het Journaal*, 2010a, [Journal télévisé], Chaîne VRT, 8 janvier.
- Het Journaal*, 2010b, [Journal télévisé], Chaîne VRT, 2 mars.
- Het Journaal*, 2010c, [Journal télévisé], Chaîne VRT, 2 avril.
- Het Journaal*, 2010d, [Journal télévisé], Chaîne VRT, 16 novembre.
- Het Nieuws*, 2010a, [Journal télévisé], Chaîne VTM, 18 janvier.
- Het Nieuws*, 2010b, [Journal télévisé], Chaîne VTM, 1^{er} avril.
- Het Nieuws*, 2010c, [Journal télévisé], Chaîne VTM, 5 avril.
- Het Nieuws*, 2010d, [Journal télévisé], Chaîne VTM, 20 mai.
- Het Nieuws*, 2010e, [Journal télévisé], Chaîne VTM, 11 août.
- Ibrahim, D., 2010. « The Framing of Islam on Network News Following the September 11th Attacks », *The International Communication Gazette*, vol. 72, n° 1, p. 111-125.
- Lefevere, J., K. De Swert et S. Walgrave, 2012. « Effects of Popular Exemplars in Television News », *Communication Research*, vol. 39, n° 1, p. 103-119.
- Phalet, K. et J. Ter Wal, 2004. *Moslim in Nederland. De publieke discussie over de Islam in Nederland: Een analyse van de artikelen in de Volkskrant 1998-2002* [Être

musulman aux Pays-Bas. La discussion publique autour de l'islam aux Pays-Bas. Analyse d'articles de presse de la Volkskrant 1998-2002. La Haye, Bureau du plan social et culturel néerlandais.

- Phillips, L. J. et M. Jorgensen, 2002. *Discourse Analysis as Theory and Method*. Londres, Sage Publications.
- Poole, E., 2002. *Reporting Islam. Media Representations of British Muslims*. Londres, I.B. Tauris Publishers.
- Schwartz, S. J. *et al.*, 2010. « Rethinking the Concept of Acculturation. Implications for Theory and Research », *American Psychologist*, vol. 65, n° 4, p. 237-251.
- Tajfel, H. et J. C. Turner, 1986. « The Social Identity Theory of Intergroup Behavior », in S. Worchel et L.W. Austin (dir.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, Nelson-Hall, p. 7-24.
- Tekin, B. Ç., 2010. *Representations and Othering in Discourse. The Construction of Turkey in the EU Context*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Van den Bulck, H. et D. Broos, 2011. « Can a Charter of Diversity Make the Difference in Ethnic Minority Reporting? A Comparative Content and Production Analysis of Two Flemish Television Newscasts », *Communications – European Journal of Communication Research*, vol. 36, n° 2, p. 195-216.
- Van Dijk, T., 1993. *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park, Sage Publications.
- Van Dijk, T., 1991. *Racism and the Press*. Londres, Routledge.
- Vos, D. *et al.*, 2012. *Vrouwen in de Vlaamse televisiejournaals [Les femmes dans les journaux télévisés flamands]*. Anvers, Steunpunt Media.
- VRT, s.d. *Het Charter Diversiteit [La Charte de la diversité]*. Bruxelles.

Diversité urbaine



Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise

Social Integration Challenges for Young Immigrants in Regional Quebec

Marilyn Steinbach

Jeunes, représentations, médias
Volume 15, numéro 1, 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1037872ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1037872ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

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

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15 (1), 69–85.
<https://doi.org/10.7202/1037872ar>

Résumé de l'article

Cette étude longitudinale sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration au secondaire dans une région du Québec présente quelques défis d'intégration sociale vécus par ces sujets pendant leurs deux premières années dans la société d'accueil. Les objectifs de l'étude sont de documenter les trajectoires scolaires de ces adolescents et de démystifier leur intégration dans les classes ordinaires ou spéciales. Le cadre théorique considère la nature réciproque du processus d'intégration, ainsi que les diverses stratégies d'acculturation utilisées par les élèves. Toutefois, le présent article sera consacré à présenter la perspective des jeunes immigrants. Les résultats révèlent des défis importants pour ces élèves dans les expériences qu'ils vivent, les obstacles individuels et systémiques et l'importance des facteurs socioaffectifs dans leur processus d'intégration.

Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise

Social Integration Challenges for Young Immigrants in Regional Quebec

MARILYN STEINBACH

*Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation,
marilyn.steinbach@usherbrooke.ca*

RÉSUMÉ ■ Cette étude longitudinale sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration au secondaire dans une région du Québec présente quelques défis d'intégration sociale vécus par ces sujets pendant leurs deux premières années dans la société d'accueil. Les objectifs de l'étude sont de documenter les trajectoires scolaires de ces adolescents et de démystifier leur intégration dans les classes ordinaires ou spéciales. Le cadre théorique considère la nature réciproque du processus d'intégration, ainsi que les diverses stratégies d'acculturation utilisées par les élèves. Toutefois, le présent article sera consacré à présenter la perspective des jeunes immigrants. Les résultats révèlent des défis importants pour ces élèves dans les expériences qu'ils vivent, les obstacles individuels et systémiques et l'importance des facteurs socioaffectifs dans leur processus d'intégration.

ABSTRACT ■ This longitudinal study on the linguistic, social, and academic integration of immigrant students in secondary school in a region of Quebec presents some of the challenges these students face in their social integration during their first two years in the host society. The objectives of the study are to document the academic progression of these adolescents, and to describe their integration in regular or special classes. The theoretical framework considers the reciprocal nature of the process of integration, as well as the various acculturation strategies used by students. However, the present article presents only data from the perspectives of immigrant students. Findings reveal serious challenges in the lived experiences of these students, individual and systemic obstacles, and the importance of socioaffective factors in their process of integration.

MOTS CLÉS ■ Éléves, immigrants, intégration sociale, intégration scolaire, acculturation.

KEYWORDS ■ Students, immigrants, social integration, academic integration, acculturation.

Les politiques et discours de l'immigration au Québec

Parmi les multiples facteurs qui influencent le processus d'intégration sociale et scolaire des adolescents issus de l'immigration, le contexte historique et idéologique des politiques de l'immigration du pays d'accueil joue un rôle important. Le Québec se distingue du reste du Canada par des éléments historiques, linguistiques, et politiques. Avec l'Accord Canada-Québec, la province de Québec a le pouvoir décisionnel en ce qui a trait à la sélection des immigrants depuis 1991. Afin de protéger la langue de cette province, soit le français, les enfants issus de l'immigration sont obligés, selon la Charte de la langue française de 1977, de fréquenter l'école où l'enseignement est offert en français. Tandis que le Canada a une politique de multiculturalisme ayant pour but de représenter les diverses cultures, le gouvernement du Québec adopte plutôt une politique d'interculturalisme afin de protéger la langue française et l'identité québécoise et de favoriser le *vivre ensemble* (Vatz-Laaroussi et Steinbach 2010).

La protection de la langue française et de l'identité québécoise est d'une importance primordiale dans le contexte nord-américain du Québec, qui est entouré d'un océan de culture et de langue anglaises, l'anglais étant la langue de la globalisation. Malgré sa nécessité, ce discours protectionniste a aussi un visage qui peut paraître peu accueillant aux yeux de nouveaux immigrants. Une étude menée dans une école secondaire située en région, soit à l'extérieur de la métropole québécoise, Montréal, révèle que les élèves d'origine québécoise adoptent un discours assimilationniste et protectionniste; ils souhaitent que les élèves issus de l'immigration se comportent «*comme nous autres*» (Steinbach 2010b: 541). Il n'est pas surprenant d'entendre ce discours protectionniste chez les élèves du secondaire si l'on considère le contexte politique québécois. Une commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles (Commission Bouchard-Taylor) a été mandatée par le gouvernement provincial en 2007 afin de sonder l'opinion des Québécois. Dans la diffusion médiatique, on a remarqué une opposition entre la diversité croissante et le protectionnisme de la langue et des valeurs communes au Québec. Les dérapages médiatiques entourant ce processus (Potvin 2008) ont révélé des

tensions et ont créé une polémique dévalorisant l'Autre (Rachédi 2008). Le rapport final de la Commission Bouchard-Taylor (Bouchard et Taylor 2008) formule des recommandations en ce qui concerne la réconciliation et l'ouverture à l'Autre. De toute évidence, les responsables des politiques gouvernementales en matière d'éducation devront désormais prêter une attention toute particulière aux défis liés à la diversité culturelle et linguistique au sein de la société québécoise.

Malgré toutes les politiques et tous les programmes mis en place au Québec pour intégrer les élèves issus de l'immigration et favoriser le vivre ensemble, certains défis demeurent. Mc Andrew (2001) souligne l'existence de plusieurs études confirmant l'écart entre les théories et les politiques et leur mise en place dans les programmes, les règles et les pratiques en éducation. En outre, De Koninck et Armand (2011) et le rapport de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2011) ont souligné un manque de ressources financières et personnelles à cet égard. Par conséquent, compte tenu du contexte démographique actuel où la diversité ethnoculturelle est en croissance dans plusieurs régions du Québec, particulièrement à l'extérieur de la métropole, de l'accent mis sur la cohésion sociale (Mc Andrew 2001) et du concept du vivre ensemble dans les politiques du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec 1998), le manque de compétences interculturelles chez les enseignants constitue une préoccupation majeure. Rakotomena (2005: 682) définit la compétence interculturelle comme étant la « capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence », tout en impliquant une réciprocité des échanges entre les groupes culturels. Mais ce problème n'est pas exclusif au Québec. En effet, malgré l'accroissement de la diversité ethnoculturelle au Canada, aux États-Unis et en Europe, les enseignants ne sont généralement pas bien préparés à agir dans un contexte éducatif diversifié ni à accueillir des élèves de différentes origines (Steinbach 2011). Si ce manque de compétences interculturelles est répandu dans plusieurs pays industrialisés (Cochran-Smith 2003; Mujawamariya 2006; Shinew et Sodorff 2003), les défis de l'intégration scolaire des jeunes immigrants dans les régions qui connaissent relativement peu d'immigration sont encore plus importants que dans les grands centres urbains.

L'intégration scolaire en région

Au Québec, 86,5 % des immigrants résident dans la région métropolitaine (Communauté métropolitaine de Montréal 2013); les autres s'installent en région, à l'extérieur de la métropole, surtout depuis l'instauration de

la politique de la régionalisation mise en place dans les années 1990. En 2014, 1,7 % des immigrants qui avaient été admis au Québec entre 2003 et 2012 habitaient en Estrie (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion 2014). Malgré ce pourcentage minime en comparaison de celui qu'enregistre la métropole, l'augmentation rapide de la densité de l'immigration dans une région peu habituée à la diversité culturelle et religieuse est un défi important pour l'accueil des immigrants en milieu scolaire (Steinbach et Lussier 2013).

Dans les écoles secondaires du Québec, il existe quatre modèles d'apprentissage du français pour les élèves issus de l'immigration : la classe d'accueil fermée, l'intégration partielle, l'intégration totale avec soutien et l'intégration totale sans soutien (De Koninck et Armand 2011). Les écoles où la densité d'immigration est assez élevée pour former un groupe optent pour la classe d'accueil fermée. En fait, la grande majorité des élèves qui arrivent au Québec (rappelons que 86,5 % d'entre eux résident à Montréal) apprennent le français en classe d'accueil fermée. Ces classes sont nommées ainsi parce que les élèves y passent tout leur temps avec les mêmes camarades de classe issus de l'immigration, sans avoir de contact avec les élèves des classes ordinaires. La majeure partie du temps que les élèves passent dans les classes d'accueil est consacrée aux trois objectifs du curriculum, soit la maîtrise du français oral, du français écrit et des valeurs communes du Québec. Ces objectifs ont pour but de faciliter leur intégration dans l'école et dans la société (Gouvernement du Québec 2006). Bien que les mathématiques et l'éducation physique soient enseignées par d'autres enseignants, les élèves restent toujours avec leurs pairs issus de l'immigration. Certains chercheurs critiquent l'organisation logistique de ces classes puisqu'elle mène à l'isolement social (Allen 2006 ; Mc Andrew 2001 ; Steinbach 2010a).

Depuis 1970, le modèle des classes d'accueil fermées a longtemps été favorisé en Estrie. Cependant, depuis 2007, la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) favorise un modèle hybride qui encourage une intégration soit en classe d'accueil, soit directement dans les classes ordinaires avec un soutien linguistique (Lusignan 2009). Pour ce qui est de l'intégration directe sans classe d'accueil, elle est grandement contestée par le milieu scolaire (Steinbach 2010a). Dans toutes les commissions scolaires de la région estrienne qui accueillent des élèves issus de l'immigration, des mesures de francisation et de soutien linguistique leur sont offertes pour faciliter leur intégration. Toutefois, en Estrie, seule la CSRS atteint un nombre suffisant d'élèves issus de l'immigration pour justifier la mise en place de classes d'accueil. Voyant son nombre d'élèves immigrants augmenter légèrement chaque année, la CSRS a élaboré, en juin 2002, une politique d'intégration scolaire et de l'éducation intercul-

turelle (Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke 2002). Toujours en vigueur, celle-ci met l'accent sur la promotion de l'égalité des chances, sur la promotion de la réussite éducative et sur l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

L'intégration comme processus réciproque

La politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle de la CSRS, basée sur celle du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec 1998), définit clairement le rôle des élèves immigrants dans leur processus d'intégration scolaire et sociale. Malgré l'accent mis dans cette politique d'éducation interculturelle sur le rôle des Néo-Canadiens dans l'apprentissage de la langue et de la culture du Québec, le rôle des élèves de la société d'accueil n'y est pas décrit. Le cadre conceptuel de notre étude prend en considération la nature dialogique du processus d'intégration. Plutôt que de mettre toute la responsabilité du vivre ensemble sur les épaules des élèves d'origine immigrante, les expériences d'intégration de ceux-ci sont analysées dans une perspective élargie qui inclut l'importance du rôle des jeunes de la société d'accueil. Mc Andrew (2001) et Toussaint (2010) définissent l'intégration comme un processus bidirectionnel et dialogique. Selon Kanouté (dans Brouillette 2010 : 2), « l'intégration est un processus à double sens, qui allie une détermination individuelle et celle d'une société qui a une volonté d'intégrer ». Selon elle, il est difficile d'intégrer une personne qui ne le désire pas. Il est également difficile pour une personne de s'intégrer à la société d'accueil si celle-ci ne lui laisse pas de place. La nature réciproque du processus d'intégration est essentielle pour comprendre le processus, coconstruit, à travers lequel les sociétés se transforment par l'accueil d'immigrants.

Du fait de la nature bidirectionnelle de ce processus d'intégration des nouveaux arrivants, les élèves de la société d'accueil ont un rôle à y jouer. S'ils ne sont pas conscients des attitudes et des comportements qui peuvent faciliter l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration, le milieu scolaire a la responsabilité d'offrir une éducation interculturelle pour encourager des relations interculturelles positives. Les enseignants et la direction de l'école peuvent établir les politiques et les pratiques qui encouragent une intégration saine. L'ambiance générale de l'école influence beaucoup l'attitude des élèves. L'approche méthodologique de cette étude inclut des entrevues avec des élèves et des enseignants de la société d'accueil, étant donné l'importance de leur rôle.

Description de l'étude

Notre étude longitudinale a suivi le parcours scolaire d'élèves issus de l'immigration dans les écoles secondaires de Sherbrooke. Les objectifs de l'étude étaient de tracer le portrait du parcours d'une cohorte d'élèves issus de l'immigration et de décrire les réponses de ces jeunes quant aux défis de l'intégration. Étant donné l'importance de comprendre l'intégration comme un processus bidirectionnel, nous avons aussi fait un portrait des attitudes et des comportements des jeunes d'origine québécoise par rapport aux jeunes issus de l'immigration.

Notre cohorte d'adolescents est arrivée à Sherbrooke entre juin et décembre 2009. Nous avons suivi les jeunes durant leurs deux premières années au Québec. Quarante-huit élèves âgés de 12 à 16 ans sont arrivés pendant cette période. Avec la collaboration des enseignants des classes d'accueil, nous avons envoyé des lettres d'invitation bilingues à leurs parents. Nous avons obtenu la permission de faire des entrevues enregistrées avec 31 jeunes. Les premières entrevues ont été réalisées au printemps 2010, c'est-à-dire au moins six mois après leur arrivée au Québec. Les deuxième entrevues ont été menées à l'automne 2010, soit après une année au pays. Cependant, nous n'avons pu faire que 25 entrevues puisque cinq élèves avaient déménagé et qu'une élève est décédée au cours de la période de l'étude. Les troisième entrevues ont été réalisées à l'automne 2011, soit deux ans après l'arrivée des jeunes au pays. Toutefois, seuls 22 participants ont répondu à l'appel à cette étape de l'étude. Les thèmes de la première entrevue étaient les expériences de migration, d'apprentissage de la langue et d'intégration scolaire et sociale. La deuxième entrevue a porté sur les perceptions de la classe d'accueil, du système scolaire et de l'accueil reçu de la part des élèves de la société d'accueil, ainsi que les défis en matière d'intégration. Pendant la troisième entrevue avec les jeunes, nous avons fait un retour sur les questions des deux premières entrevues et nous les avons interrogés sur leurs stratégies d'intégration.

Nous avons également réalisé des entrevues individuelles et des entrevues de groupe auprès de 39 élèves d'origine québécoise dans les trois écoles ciblées, ainsi que 8 entrevues individuelles avec des enseignants de classes d'accueil, de francisation et ordinaires dans ces trois mêmes écoles. Les élèves et les enseignants y ont participé de façon volontaire. Les entrevues, d'une durée de 45 minutes, ont été enregistrées puis transcrites textuellement. Les thèmes des entrevues ont été codés et analysés par une analyse thématique continue (Paillé 2005), avec le support logistique de N'Vivo.

Parmi les 48 élèves issus de l'immigration, il y avait 15 garçons et 33 filles, âgés de 12 à 16 ans. La majorité d'entre eux avaient 14 ou 15 ans à leur arrivée au Québec. Ces jeunes venaient de la Colombie (14), du Congo (11), de l'Afghanistan (5), de l'Iraq (4), du Népal (4), du Sénégal (2), de l'Algérie (2) et des États-Unis (2). Il y avait également un élève tunisien, un Marocain, une Russe et un Mexicain. Vingt-six élèves fréquentaient l'école A, dix-huit, l'école B et quatre, l'école C. À part les deux Américains, tous ces élèves provenaient de familles de réfugiés.

Les profils socioéconomiques et les origines des élèves varient entre les trois écoles. Les indices de défavorisation des trois écoles sont significativement distincts. L'école C se trouve dans un quartier favorisé de la ville. Elle accueille un nombre limité d'élèves issus de l'immigration puisqu'elle ne dispose d'aucune classe d'accueil. Au cours des dernières années, le nouveau programme hybride a permis à l'école d'accueillir certains élèves immigrants considérés capables d'intégrer directement les classes ordinaires sans passer par une classe d'accueil. À l'automne 2010, quand les entrevues avec les élèves d'origine québécoise de l'école C ont été réalisées, l'établissement comptait 1 381 élèves, dont 24 élèves qui bénéficiaient du service de francisation. La majorité de ces élèves provenait d'Amérique latine (18) et quelques élèves étaient d'origine africaine (6). Pour sa part, l'école B est située dans un quartier défavorisé caractérisé par une faible densité d'immigrants. Elle dispose toutefois de classes d'accueil depuis plusieurs années. En 2010, parmi les 1 340 élèves qui fréquentaient cette école, 37 étaient en classe d'accueil et 20 utilisaient le service de francisation. L'origine des nouveaux arrivants à cette école variait considérablement : Moyen-Orient (34), Amérique du Sud (15), Afrique (4) et Asie du Sud (4). L'école A, quant à elle, se trouve dans un quartier très défavorisé caractérisé par une forte diversité ethnoculturelle. D'ailleurs, elle accueille les élèves du quartier issus de l'immigration dans ses classes d'accueil depuis les années 1970. En 2010, elle accueillait 1 055 élèves, dont 55 en classe d'accueil et 46 en classe de francisation. Ces élèves venaient d'Amérique latine (35), d'Afrique (35), d'Asie du Sud (19), du Moyen-Orient (10), d'Europe occidentale (1) et d'Asie de l'Est (1).

Cet article décrit quelques expériences et quelques défis d'intégration sociale que vivent ces jeunes issus de l'immigration, structurés sous les thèmes suivants : 1) l'attitude adoptée envers les élèves de la société d'accueil ; 2) les relations avec les élèves d'origine québécoise comparativement aux relations avec les autres immigrants ; 3) les barrières de l'intégration sociale. Ces trois thèmes sont des sous-thèmes de la grande catégorie *intégration sociale* provenant des données analysées à partir des entrevues avec les élèves issus de l'immigration par le biais de N'Vivo.

L'attitude adoptée envers les élèves de la société d'accueil

Maintenant, je veux parler en français aussi, comme les Québécois. Moi, j'aime les Québécois (A7: T3¹).

Sans exception, tous les élèves interviewés ont exprimé le désir d'avoir des amis québécois (c'est-à-dire natifs de la société d'accueil). Parmi les 119 références dans notre base de données sous le thème des comportements envers les Québécois, 49 citations décrivent les efforts faits pour s'intégrer et 41 de ces commentaires indiquent une volonté de se faire des amis québécois.

J'essaie de parler leur dialecte (A15: T1).

J'essaie de parler beaucoup avec eux, en Internet, chat, Facebook... (A19: T1)

Je dis bonjour à tout le monde (B37: T2).

Malgré leur volonté et leurs efforts, ces élèves parlent beaucoup de la difficulté de se faire des amis québécois (29 références). La première explication pour justifier cette difficulté est la faible maîtrise de la langue française. Cependant, en entendant les détails de leurs expériences sociales avec les jeunes Québécois, nous constatons aussi une certaine ambiguïté dans les attitudes envers eux, ces *Autres*, et même des contradictions dans leurs désirs et leurs efforts d'intégration sociale. L'échange présenté ci-dessous montre les espoirs et les attentes contradictoires d'une élève afghane de 14 ans qui veut des amis québécois, même si ce rêve ne semble pas réaliste, selon elle:

I: *Vous ne pouvez pas être amis ?*

E: *Non.*

I: *Est-ce que tu veux devenir amie avec eux ?*

E: *Oui.*

I: *Est-ce que tu penses que tu vas pouvoir leur parler un jour ?*

E: *Non.*

I: *Pas du tout. Pourquoi ?*

E: *Parce que je ne peux pas.*

I: *Are you shy ? Est-ce que tu es gênée ?*

E: *I can't speak a lot with the people. I don't like to speak a lot other is not in my country.*

I: *But, it's not French, the problem ?*

E: *No, no, it's not French.*

I: *Est-ce que tu penses que si tu veux te faire des amis québécois que ça va être facile ?*

E: *Oui.*

I: *Ils sont ouverts à accepter les amis immigrants ?*

E: *Non, je ne pense que non.*

I: *Est-ce que tu as des amis afghans qui ont des amis québécois ?*

E: *Non (B32: T1).*

Malgré la difficulté de cette jeune fille à s'exprimer en français et en anglais, ses propos si riches en nuances décrivent bien des désirs contradictoires. Elle ne pouvait ou ne voulait pas s'expliquer davantage. Filles ou garçons, originaires de la Colombie, de l'Afghanistan, d'Iraq ou du Congo, tous ces adolescents voulaient avoir des amis de la société d'accueil, mais leurs idées d'amitié et leur volonté de faire des efforts sociaux variaient considérablement. Tandis que nous avons entendu plusieurs phrases dérogatoires décrivant leurs propres amis comme n'étant « *que d'autres immigrants* » (A3: T2), ou « *Moi, je reste tout seul avec mes amis, des Noirs* » (A4: T1), nous remarquons également des citations assez surprenantes qui disent le contraire: « *Je n'aime pas la jeunesse québécoise* » (B29: T1) et « *Je ne les aime pas beaucoup* » (A7: T1). Pour tout adolescent, l'importance des amis ne peut pas être surestimée, et ces citations démontrent la complexité et la nature contradictoire et conflictuelle de ce processus.

Il y avait aussi plusieurs commentaires au sujet des appréhensions quant aux relations avec les élèves québécois (31), ainsi que 29 références expliquant les raisons pour lesquelles on ne se fait pas d'amis québécois.

It's a different world than Nepal – I don't eat with a spoon, so I don't eat in the cafeteria (A7: T1).

Elles sont habituées à être entre elles, si tu essaies de rentrer dans le groupe elles ne t'acceptent pas... je reste une heure pour expliquer un mot! (A48: T1)

Les Québécois parlent toujours avec les autres Québécois, pas avec nous (B31: T1).

Ils disent des choses méchantes (B38: T1).

J'ai plus d'amis immigrants que québécois (C28: T2).

On remarque également de nombreuses explications relatives au manque de capacité à communiquer en français avec des jeunes de la société d'accueil, mais encore une fois, les commentaires montrent plusieurs subtilités socioaffectives qui ne sont pas exclusivement liées aux capacités langagières. Comme nous le verrons dans le prochain thème, les effets des différences culturelles sont plus profonds et complexes que l'enjeu de la langue.

Les relations avec les élèves d'origine québécoise comparativement à celles avec les autres immigrants

Des garçons colombiens et congolais font référence aux différences culturelles pour expliquer leurs difficultés dans leurs relations sociales avec les jeunes Québécois :

C'était plutôt difficile. [...] Non, ce n'était pas pour la langue. On fait pas la même chose... il ne connaît pas de quoi on parle [...] Les Québécois manquent d'enthousiasme. [...] Ils doivent se faire plus heureux. [...] Quand on fait une fête, ici, les Québécois n'aiment pas beaucoup. En Colombie, on fait beaucoup de fêtes avec des amis, les autres dit rien, tout le monde est content (B41 : T3).

Ils ne sont pas rudes. Nous, on joue des sports de lutte, mais les Québécois, dès qu'on les touche, ils rougissent tous directement. [...] On évite tout cela (A22 : T2).

Il y a aussi l'importance des expériences partagées, c'est-à-dire le fait d'être capable de se comprendre parce qu'on vit des situations semblables, même si on vient de différents pays :

C'est mieux avec d'autres amis arabes ou espagnols, mieux que les Québécois, parce qu'on est des étrangers. Ils comprennent parce qu'on a les mêmes problèmes (A48 : T1).

Ils sont gentils, mais des fois, ils ne savent pas ce qu'on a vécu dans notre pays. [...] Je me tiens plus avec des immigrants africains, ils comprennent ce qu'on a vécu pis ils savent qu'est-ce qu'on sent. Ouais (B29 : T3).

Il y a aussi plusieurs citations qui mentionnent le manque de respect des jeunes Québécois. Ces expériences sont plutôt difficiles à supporter pour les jeunes provenant de sociétés qui ont des valeurs collectivistes :

Ceux qui viennent du même pays que moi sont comme moi. On a les mêmes habitudes. On a des règles à suivre, comme des adolescents ne peuvent pas manquer de respect à des adultes (A11 : T2).

Ils n'ont pas le même langage. Au niveau de leur comportement, les enfants québécois ont plus de liberté, ils peuvent faire ce qu'ils veulent. Ils font des conneries, ça, c'est de mauvais comportements. Dans mon pays, tu n'as pas vraiment le droit de faire cela (A19 : T2).

Les explications concernant la facilité de communiquer et de tisser des liens d'amitié avec les autres immigrants plutôt qu'avec des jeunes de la société d'accueil mettent en relief le thème récurrent des différences de valeurs, de comportements et de pratiques culturelles.

Les barrières de l'intégration sociale

Au cours des entrevues, les élèves immigrants ont parlé à maintes reprises des barrières institutionnelles érigées par les classes d'accueil fermées. L'organisation structurelle de ces classes fait en sorte que les élèves n'ont jamais l'occasion de côtoyer leurs pairs d'origine québécoise.

Mes amis sont afghans aussi. Je n'ai pas les amis québécois, je n'ai pas dans les classes de régulier. Parce que dans les classes d'accueil, mes amis ne sont pas québécois. C'est difficile pour moi de trouver des amis québécois parce que les Québécois parlent toujours avec les autres Québécois (B31: T1).

Plusieurs élèves ont manifesté leur espoir d'échanger avec des élèves d'origine québécoise une fois qu'ils auront intégré les classes ordinaires :

Je ne sais pas comment faire. Tu sais que je me dis peut-être quand j'irai dans la classe régulière, là je pourrai avoir des amis québécois parce que ce seront des gens de ma classe, je n'aurai pas le choix que de parler à eux, de rester avec eux, beaucoup de mon temps avec. Mais, comme je suis encore dans la classe d'accueil là, c'est encore difficile (A18: T2).

Par surcroît, lorsque ces élèves quittent la classe d'accueil pour rejoindre une classe ordinaire, ils parlent de l'exclusion sociale :

Je ne m'entendais pas avec les autres élèves, parce que j'étais la seule Noire dans mon groupe... moi, j'étais dans mon petit coin (A6: T2).

Ces élèves, en plus de citer les barrières institutionnelles, ont également évoqué les barrières personnelles ou individuelles qui ont compliqué leurs efforts d'intégration sociale. Par exemple, plusieurs élèves parlent d'une timidité, d'une peur ou d'une difficulté à prendre l'initiative avec les jeunes Québécois :

Je veux parler avec les Québécois, mais je me sens pas capable (A3: T1).

Language and because I don't know, but somehow here, I'm kind of shy, I am really, I never been shy before, but I am shy now (C43: T1).

Je fais pas activités avec des Québécois [...] parce que je n'aime pas parler, j'ai peur, quand je parle avec Québécois c'est comme je ne sais pas quoi dire [...] parce que je ne suis pas capable de parler, quand quelqu'un me parle, je réponds, mais je ne suis pas capable de parler premier (B28: T2).

Je n'ai pas beaucoup d'amis québécois parce que je suis timide quand je veux parler en français. [...] C'est sûr que j'ai plus de confiance avec mes amis colombiens, parce que je peux parler avec eux en espagnol, et puis tout. Avec les Québécois, c'est tout différent. [...] Je ne sais pas, je ne me sens pas très à l'aise avec les Québécois. Genre, ils ne me parlent pas, je ne leur parle pas (B28: T2).

On remarque dans ces citations que ces barrières personnelles ne sont pas seulement d'ordre linguistique, puisque les jeunes décrivent aussi leur facilité à devenir amis avec d'autres élèves issus de l'immigration, et ce, malgré le fait qu'ils ne parlent pas la même langue.

À part certaines barrières institutionnelles et personnelles, l'un des grands défis décrits par les élèves issus de l'immigration était la discrimination. Des 51 références à la discrimination dans notre base de données, 17 décrivent des insultes verbales, et plusieurs parlent de comportements non verbaux :

Ils n'aiment pas fréquenter une Arabe. Ils nous prennent pour des sous-développés [...] les Afghans, les Colombiens, je les fréquente, mais les Québécois ne se mêlent pas à nous. [...] Je marche avec des copines et quand ils nous croisent, face à face, ils nous regardent d'une façon étrange, comme s'ils avaient vu quelque chose de pas plaisant (B35: T1).

Ils ont une manière de provoquer qui est spéciale [...] ils t'insultent. Tu te mets à l'insulter, ils te regardent, ils sourient dans ta face. Ils sourient avec les autres (A22: T3).

En plus de ces comportements non verbaux, il y avait, dans notre échantillon, plusieurs références aux rires ou à la moquerie, ce qui blesse les adolescents peut-être plus que la discrimination verbale ou physique. Nos verbatims contiennent beaucoup d'exemples de discrimination verbale :

On ne joue pas avec toi (A4: T1).

Je n'aime pas ton accent (B29: T3).

Retourne dans ton pays (B35: T2).

Tu es colombienne, les filles qui se prostituent (B39: T1).

Ils disaient des propos racistes [...] mais les autres élèves, ils venaient me parler, mais après on a réglé le problème avec la surveillante, puis maintenant ça va bien, on se parle, puis on n'est pas amis, mais on se respecte quand même (C44: T1).

Nous avons également remarqué dans les entrevues de la discrimination physique et violente :

Une fille a frappé X à la tête avec le casier (A5: T1).

Dans les allées de casiers, ils font vraiment des chicanes [...] Ils jettent des choses là-bas, ils les provoquent, surtout les filles noires (A19: T1).

Une fille a cogné ma sœur dans le corridor par exprès (A20: T1).

J'étais juste moi puis deux m'ont frappée [...] après ça, les filles m'ont envoyée à l'hôpital puis tout (B29: T1).

La discrimination vécue par les élèves variait beaucoup d'un individu à l'autre et surtout d'une école à l'autre. D'après les explications des élèves, la discrimination prenait une place assez importante en tant que barrière, avec les autres barrières institutionnelles et personnelles.

La complexité et les contradictions du processus d'intégration

Les commentaires de notre cohorte d'élèves issus de l'immigration étaient parfois contradictoires. De plus, nous avons détecté une certaine ambivalence dans leur attitude et dans leurs comportements. Les trois thématiques concernant l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration avec leurs collègues nés au Québec dans ces trois écoles montrent la nature complexe du processus d'intégration sociale en contexte d'immigration. Les données de cette étude sont riches et intéressantes parce qu'elles font ressortir les priorités des jeunes immigrants durant leur première année au pays. Les questions des entrevues étaient très ouvertes pour donner l'occasion aux élèves de parler librement de ce qui était le plus significatif pour eux. Cependant, ces données sont aussi limitées à cause de la difficulté des sujets à s'exprimer en français. Trois entrevues ont été traduites de l'arabe vers le français, et deux de l'anglais vers le français. Nous n'avons pas mené d'entrevues en espagnol ou en dari. Avec leurs forces et leurs faiblesses, les données recueillies dressent un portrait riche en nuances et en ambiguïtés quant aux attitudes et aux comportements des jeunes immigrants au cours de leur processus d'intégration sociale.

Cette étude longitudinale a l'avantage de présenter des données sur une période de temps étendue et de constater les changements qui se sont opérés dans les perceptions et les attitudes de ces jeunes au cours des deux années de l'étude. Dans les trois thèmes examinés dans cet article, nous pouvons observer de légers changements entre les données des premières entrevues et celles des dernières entrevues. En ce qui a trait aux attitudes envers les élèves de la société d'accueil, nous constatons que la perception des jeunes issus de l'immigration à l'égard de leurs pairs d'origine québécoise s'est améliorée. Ils émettent moins de commentaires ou de jugements négatifs qu'au début et font plus de commentaires exprimant des sentiments chaleureux. En ce qui concerne leurs relations avec les élèves d'origine québécoise comparativement à celles avec les autres immigrants, les excuses que donnent les jeunes pour expliquer leurs difficultés à se faire des amis québécois ont légèrement changé, offrant des explications

plus nuancées portant sur les différences culturelles. Dans le cas du troisième thème, celui des barrières à l'intégration sociale, les changements sont plus décevants que pour les deux premiers thèmes. Nous avons constaté un déplacement des explications concernant les structures institutionnelles vers d'autres explications portant sur des barrières personnelles, même une fois que les jeunes ont intégré les classes ordinaires.

Leur attitude envers les élèves de la société d'accueil et les enjeux des relations qu'ils entretiennent avec eux sont influencés par des barrières qu'ils décrivent dans leur processus d'intégration. Malgré l'importance du discours sur la barrière de la langue française, évidente et naturelle, ces jeunes parlent d'autres barrières plus difficiles à décrire, telles que la timidité, la gêne ou le malaise, sans toutefois être capables de les définir précisément. Ils mentionnent également les différences de valeurs et les différences culturelles. Ici encore, ce qui ressort, c'est la distance entre les jeunes issus de l'immigration et ceux qui sont nés au Québec. Même si les barrières sont plus que simplement linguistiques (ces élèves ont des amis provenant d'autres pays, mais ils n'ont pas d'amis d'origine québécoise), celles personnelles sont difficiles à définir et sont indéniablement interreliées aux barrières institutionnelles. Le malaise qu'ils décrivent quant à leurs relations avec les jeunes de la société d'accueil doit exister en partie en raison de la structure de leur vie scolaire : ils sont complètement isolés dans les classes d'accueil sans avoir l'occasion naturelle de se mêler aux élèves du secteur ordinaire. Encore une fois, il ne s'agit pas uniquement d'une barrière structurelle, puisque les quelques élèves qui sont intégrés directement dans une classe du secteur ordinaire sans passer par les classes d'accueil évoquent le même genre de barrières dans leurs relations sociales. Il faut donc aussi considérer l'importance de la discrimination.

Afin d'analyser le phénomène de la discrimination, précisons d'abord que l'ambiance des écoles A et B offrant des classes d'accueil est très différente de celle de l'école C, qui accueille seulement quelques élèves en intégration directe avec des mesures de francisation. Il est difficile de séparer les effets des différents milieux socioéconomiques et de la densité (le pourcentage) d'élèves issus de l'immigration dans les contextes de ces trois écoles. Tandis que les écoles A et B sont situées dans des quartiers défavorisés et reçoivent tous les élèves des familles de réfugiés, l'école C se trouve dans un quartier favorisé où il y a très peu d'élèves issus de l'immigration. Il est donc impossible de dire si l'absence de violence et de conflits interethniques dans cette école est liée aux caractéristiques socioéconomiques de la population étudiante ou plutôt à un faible potentiel de conflits associé à une population moindre d'élèves issus de l'immigration.

gration. L'analyse des interactions sociales dans le processus d'intégration de ces élèves à l'école mène à plusieurs retombées pour le milieu scolaire.

Conclusion

Les facteurs sociopsychologiques qui caractérisent les relations intergroupes démontrent l'importance de la volonté politique et de l'ouverture aux différences pour créer des programmes et des politiques plus inclusifs (Steinbach et Grenier 2013). Les défis de l'intégration sociale sont non seulement systémiques et structurels, mais aussi ancrés dans les discours discriminatoires des élèves et des enseignants. Ce constat révèle le grand besoin de formation en matière d'éducation interculturelle pour tous les acteurs du milieu scolaire, soit les élèves issus de l'immigration, les élèves de la société d'accueil, les enseignants et les intervenants. La formation initiale et la formation continue des enseignants doivent les préparer à gérer la diversité et à faire de la différenciation pédagogique. Si le processus d'intégration est conçu de manière bidirectionnelle et réciproque, les politiques et les programmes mis en place seront plus inclusifs. Ils pourront ainsi promouvoir une ouverture aux différences parmi tous les élèves et tout le personnel en milieu scolaire, ce qui influencera éventuellement les discours de la société en général. Peut-être s'agit-il de la voie vers des relations harmonieuses?

Note

1. La référence A7: T3 indique l'école A et le numéro de l'élève sur les 48 élèves. T3 représente la troisième entrevue (sur les trois entrevues faites avec chaque élève).

Bibliographie

- Allen, D., 2006. « Who's in and Who's out? Language and the Integration of New-Immigrant Youth in Quebec », *The International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 2-3, p. 251-263.
- Bouchard, G. et C. Taylor, 2008. *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Rapport abrégé de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Brouillette, A., 2010. « L'école, entre centralité et diversité », *La revue développement social*, vol. 10, n° 3. <http://www.revueds.ca/l-ecole-entre-centralite-et-diversite.aspx> [consulté le 17 février 2015].
- Cochran-Smith, M., 2003. « The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework », *Teacher Education Quarterly*, vol. 30, n° 2, p. 7-26.
- Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, 2002. *Politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle*. Direction générale CSRS.

- Communauté métropolitaine de Montréal, 2013. « Bulletin de la communauté métropolitaine de Montréal », *Perspective*, vol. 24. http://cmm.qc.ca/fileadmin/user_upload/periodique/24_Perspective.pdf [consulté le 17 février 2015].
- De Koninck, Z. et F. Armand, 2011. « Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec: entre réalisme, tradition et innovation », *Thèmes canadiens*, hiver, p. 29-34.
- Gouvernement du Québec, 2006. *Programme de formation de l'école québécoise. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/medias/5c-pfeq_intlingccolocial.pdf [consulté le 17 février 2015].
- Gouvernement du Québec, 1998. *Une école de l'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf [consulté le 17 février 2015].
- Lusignan, G., 2009. « Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke », *Vie pédagogique*, vol. 152. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierC_1 [consulté le 17 février 2015].
- Mc Andrew, M., 2001. *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2014. *Portraits régionaux 2003-2012. Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2014*. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Portraits_regionaux2003-2012.pdf [consulté le 17 février 2015].
- Mujawamariya, D., 2006. *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada: dilemmes et défis*. Bern, Peter Lang.
- Paillé, P., 2005. « Qualitative par théorisation (méthode d'analyse de contenu) », in A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (2^e éd.). Paris, Armand Colin, p. 214-220.
- Potvin, M., 2008. *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* Montréal, Athéna éditions.
- Rachédi, L., 2008. « Le phénomène migratoire: Politiques et diversité », in G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2^e éd.). Montréal, Les Éditions de la Chenelière, p. 8-12.
- Rakotomena, M., 2005. « Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle », *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 3, n° 2, p. 668-691.
- Shinew, D et C. Sodorff, 2003. « Partnerships at a Distance: Redesigning a Teacher Education Program to Prepare Educators for Diverse, High-Need Classrooms », *Action in Teacher Education*, vol. 25, n° 3, p. 24-29.
- Steinbach, M., 2011. « Intercultural Education in Quebec: Preparing Teachers and Students for Diversity », *Canadian Issues*, printemps, p. 67-70.
- Steinbach, M., 2010a. « "Quand je sors d'accueil": Linguistic Integration of Immigrant Adolescents in Quebec Secondary Schools », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 23, n° 2, p. 95-107.
- Steinbach, M., 2010b. « "Eux autres versus nous autres": Adolescent Students' Views on the Integration of Newcomers », *Intercultural Education*, vol. 21, n° 6, p. 535-547.

- Steinbach, M. et N. Grenier, 2013. « “Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture” : les attitudes des élèves de la société d'accueil envers les élèves issus de l'immigration », *McGill Journal of Education*, vol. 48, n° 1, p. 183-202.
- Steinbach, M. et S. Lussier, 2013. « L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec », in M. Vatz-Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants : questions identitaires et stratégies régionales*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 29-47.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, 2011. *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec. Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*. Rapport d'enquête.
- Toussaint, P., 2010. *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Vatz-Laaroussi, M. et M. Steinbach, 2010. « Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer », *Recherches en Éducation*, vol. 9, p. 43-55. <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article131> [consulté le 17 février 2015].

Diversité urbaine



Quand projet d'immigration rime avec inscription dans les cours de francisation. La trajectoire langagière de neuf immigrantes scolarisées dans la région montréalaise

Quebec Immigration. Immigration Project and Language Trajectory of Nine Immigrant Women in Montreal

Michela Claudie Ralalatlana et Michèle Vatz-Laaroussi

Jeunes, représentations, médias

Volume 15, numéro 1, 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1037873ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1037873ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)

1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ralalatlana, M. C. & Vatz-Laaroussi, M. (2015). Quand projet d'immigration rime avec inscription dans les cours de francisation. La trajectoire langagière de neuf immigrantes scolarisées dans la région montréalaise. *Diversité urbaine*, 15 (1), 87–107. <https://doi.org/10.7202/1037873ar>

Résumé de l'article

Pour les nouveaux arrivants, le fait d'apprendre la langue du pays d'accueil les aide dans leur processus d'intégration. C'est le cas des femmes immigrantes du Québec, bien que plusieurs autres défis les attendent. Malgré tout, elles sont travaillantes et motivées dans cet apprentissage. Cet article présente une recherche portant sur la trajectoire langagière de neuf femmes immigrantes inscrites dans un programme de francisation au Québec. Par la démarche de la biographie langagière, des entrevues semi-dirigées et un journal d'apprentissage tenu durant quatre mois, ces neuf femmes scolarisées et inscrites à des cours de français à temps complet ont été interrogées sur leurs contacts avec la langue française, les langues parlées en classe au Québec et à la maison, leurs réseaux d'amis et leurs activités sociales. Globalement, elles sont proactives, s'ajustent au lieu où elles se trouvent, à l'Autre et aux enjeux du moment.

Quand projet d'immigration rime avec inscription dans les cours de francisation. La trajectoire langagière de neuf immigrantes scolarisées dans la région montréalaise

**Quebec Immigration
Immigration Project and Language Trajectory of
Nine Immigrant Women in Montreal**

MICHELA CLAUDIE RALALATIANA

*École de langues, Faculté de l'éducation permanente, Université de
Montréal, michela.claudie.ralalatiana@usherbrooke.ca*

MICHÈLE VATZ-LAAROUSSI

*École de travail social, Université de Sherbrooke,
michele.vatz-laaroussi@usherbrooke.ca*

RÉSUMÉ ■ Pour les nouveaux arrivants, le fait d'apprendre la langue du pays d'accueil les aide dans leur processus d'intégration. C'est le cas des femmes immigrantes du Québec, bien que plusieurs autres défis les attendent. Malgré tout, elles sont travailleuses et motivées dans cet apprentissage. Cet article présente une recherche portant sur la trajectoire langagière de neuf femmes immigrantes inscrites dans un programme de francisation au Québec. Par la démarche de la biographie langagière, des entrevues semi-dirigées et un journal d'apprentissage tenu durant quatre mois, ces neuf femmes scolarisées et inscrites à des cours de français à temps complet ont été interrogées sur leurs contacts avec la langue française, les langues parlées en classe au Québec et à la maison, leurs réseaux d'amis et leurs activités sociales. Globalement, elles sont proactives, s'ajustent au lieu où elles se trouvent, à l'Autre et aux enjeux du moment.

ABSTRACT ■ For newcomers learning the language of the host country helps them in their process of integration. This is the case of immigrant women in Quebec, although many challenges await them. Still, they are active and motivated about language learning. This article presents a study of the linguistic trajectory of nine immigrant women enrolled in a French language program in Quebec. Using the approach of the language biography, semi-structured interviews and a learning diary kept for four months, we interviewed nine immigrant women enrolled and enrolled in full-time French courses about their contact time with the French language the spoken languages in the classroom in Quebec and at home, their networks of friends and social activities. Overall, these women are proactive and adjust depending on where they are, the Other and current issues.

MOTS CLÉS ■ Femmes immigrantes, trajectoire langagière, socialisation langagière, motivation d'accomplissement, projet personnel.

KEYWORDS ■ Immigrant women, language trajectory, language socialization, achievement motivation, personal project.

Introduction

Par contrainte ou par choix, seules ou en famille, de plus en plus de femmes quittent leur pays et prennent la destination du Québec (Beaudoin 2010; Guilbaut 2005; Mongeau *et al.* 2007; Vatz-Laaroussi *et al.* 2007). Majoritairement d'origine européenne dans les années 1980, elles venaient plutôt d'Asie, d'Amérique et d'Afrique vers les années 2000 (Mongeau *et al.* 2007). Généralement, les immigrants sont classés en quatre catégories : 1) l'immigration économique/les immigrants indépendants; 2) le regroupement familial; 3) l'immigration humanitaire; 4) les autres immigrants (répondant surtout à des critères d'ordre humanitaire) (Gouvernement du Canada 1995). Les participantes de cette étude appartenaient à la catégorie de l'immigration économique.

Étant la seule province du Canada où le français est l'unique langue officielle, le Québec a mis en place des politiques et des programmes pour protéger la langue française (Gouvernement du Québec 2008). De ce fait, les immigrants non francophones sont invités à suivre des cours de français gratuits accompagnés d'une allocation équivalant à l'aide sociale, mais qui est assortie d'une obligation d'assiduité en classe.

La féminisation de l'immigration au Québec, l'intérêt à suivre des cours de français en classe (Calinon 2007) et la place du genre dans la construction identitaire (Jeanneret 2010; Piller et Pavlenko 2001) sont des éléments du parcours de vie et d'apprentissage de ces femmes qui méritent que l'on s'y intéresse. De plus, chez ces immigrantes, les bouleversements culturels, identitaires, voire pédagogiques, se traduisent souvent par des difficultés de différents ordres, dont celle de la persévérance aux études (Cardu et Sanschagrin 2002).

La trajectoire langagière

Jusqu'à maintenant, au Québec, peu d'écrits ont évalué le processus d'appropriation de la langue française dans les cours de français gratuits offerts aux immigrants adultes (Bourassa-Dansereau 2010). Selon cette auteure (*ibid.*), il faut se pencher sur l'expérience individuelle pour comprendre la relation entre la langue et l'intégration. Dans cette perspective,

et dans le but de mettre en évidence la femme immigrante, actrice de son apprentissage durant le processus d'intégration, nous avons tenté de décrire et de comprendre la trajectoire langagière au Québec de quelques-unes d'entre elles. Selon Jeanneret (2010), l'étude de la trajectoire des immigrants permet de dégager les relations entre l'établissement dans un pays francophone, l'adaptation identitaire et la motivation à apprendre la langue française. Dans notre recherche, le projet personnel lié à l'immigration, la motivation d'accomplissement et la socialisation langagière constituent cette trajectoire langagière.

Pour Boutinet (1995), dans le cadre d'un changement de lieu (ici, un changement de pays), le projet du migrant peut se traduire par le début d'une formation, c'est-à-dire la fréquentation d'un établissement en vue d'acquérir de nouvelles connaissances pour mieux fonctionner et pour mieux gérer le changement. Pour les participantes de notre recherche, l'inscription au cours de francisation participe à ce début d'une formation, qui s'inscrit plus largement dans un projet personnel (retour aux études, trouver du travail, etc.). En étudiant le début d'une formation comme s'il s'agissait d'un projet, Boutinet (1998) a mis en évidence le rôle de la motivation. Il explique :

La motivation dans sa double dimension de mise en relation et de relativisation sera cette capacité de me déterminer des buts en fonction de motifs susceptibles de les justifier ; elle se traduira dans ma capacité à mettre continuellement en relation motifs et buts et les relativiser [*sic*] au regard d'autres projets possibles (*ibid.* : 90).

Pour lui, l'individu (l'apprenant migrant) entre en relation avec son milieu, d'où la fonction relationnelle de la motivation, que l'on peut voir à travers la socialisation langagière. De ce fait, si l'on se réfère à Nuttin (1985), le cours de francisation nécessiterait également une motivation d'accomplissement. Pour cet auteur, la motivation de l'adulte signifie « avoir l'intention de faire quelque chose, former le projet ou avoir le but de... » (*ibid.* : 36). Cette motivation d'accomplissement se manifeste par les moyens que l'individu met en œuvre pour réaliser son projet.

De plus, la réalisation d'un projet nécessite du temps. Ainsi, la motivation d'accomplissement, les moyens et le temps sont en constante relation dans la réalisation d'un projet : c'est le cas de l'apprentissage d'une deuxième langue en contexte d'immigration. À cet effet, les acquis de l'individu sont des outils importants pour le passage à l'action dans le moment présent.

Par ailleurs, même si le cours de francisation requiert un investissement de temps pour les immigrants, il favoriserait leur processus d'intégration. À titre d'exemple, c'est en parlant en français avec les autres

membres de leur communauté qui maîtrisent le français que les immigrants non francophones peuvent à la fois pratiquer la langue française et en apprendre davantage sur le fonctionnement de leur société d'accueil (Amireault et Lussier 2008), ce qui, à notre sens, représente une forme de socialisation langagière, qui favoriserait l'intégration des immigrants.

La socialisation langagière est souvent examinée à travers une approche interactionniste (Giddens 1979; Pekarek Doehler 2000; Pochon-Berger 2010). La recherche à ce sujet étudie à la fois la socialisation dans l'apprentissage et l'acquisition d'une deuxième langue (ou de la langue maternelle) et la socialisation par l'utilisation de la langue. Avec ce concept, on étudie les « détails du discours et de l'interaction sociale afin de découvrir les méthodes et les préférences des participants » (Schieffelin 2007 : 18). Dans l'ensemble, la place primordiale de l'individu comme apprenant compétent et proactif émerge de la conception de la socialisation langagière.

La socialisation langagière cernée par une approche descriptive

Dans la présente étude, la socialisation langagière est cernée par une approche descriptive. Concrètement, il s'agit de décrire les actions entreprises pour apprendre le français. De toute la littérature consacrée à la socialisation langagière, nous avons retenu que l'apprentissage d'une langue « ne peut être réduit à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale » (Pekarek Doehler 2000 : 7). Les pratiques sociales constituent les actions qui permettent à l'immigrant de sentir une appartenance à la société d'accueil (travail, vote, bénévolat, etc.). Par conséquent, l'acquisition d'une langue implique la mise en relation de trois entités : un apprenant (ou alloglotte¹) avec son identité, une langue, et un contexte (Porquier et Py 2004). Ainsi, lors de la socialisation langagière en classe, l'adulte immigrant apprendra les codes sociaux de sa société d'accueil en observant les activités de ses pairs et de ses enseignants (Rogoff 1990). Parallèlement, lors des interactions en classe, l'enseignant accompagne les immigrants et soutient leur apprentissage des notions linguistiques et grammaticales de même que des éléments culturels de leur pays d'accueil. La classe devient une « communauté de pratique » (Wenger 1999), terme qui désigne un ensemble d'individus qui travaillent ensemble à l'atteinte d'un but. Elle se caractérise par l'importance de la participation active des membres, par leur socialisation et par leur développement identitaire.

Outre le soutien à l'apprentissage offert par l'enseignant, le partage des connaissances et l'observation des autres apprenants lors de la socialisation langagière en classe, l'adulte immigrant doit acquérir des savoirs de

nature pratique lui permettant de « participer concrètement à des activités sociales » (Pochon-Berger 2010 : 34). Les pratiques sociales sont des activités qui encouragent l'usage de la langue du pays d'accueil tout en permettant de tisser des liens avec les autres membres de la communauté. Ces activités favorisent un sentiment d'appartenance à la société d'accueil (le bénévolat, le travail en équipe, la participation à la vie sociale, etc.). Précisons que « l'individu n'acquiert pas "la culture" ; il acquiert plutôt un ensemble de pratiques qui lui permet de vivre en société » (Schieffelin 2007 : 18). En outre, d'après Schieffelin (2007) et Pekarek Doehler (2000), cette socialisation et ces interactions donneront lieu à des échanges interpersonnels qui touchent à l'identité de l'apprenant et l'aident à connaître et à maîtriser davantage les normes de sa société d'accueil (rôle de l'environnement dans l'échange, gestuelle, etc.).

Le processus de socialisation langagière s'inscrit dans le temps et dans l'espace du parcours particulier de chaque immigrant. Tout en apprenant la langue française, celui-ci entretient un certain rapport à cette langue, d'autant plus qu'au moment de l'apprendre, une proportion importante d'immigrants connaissent déjà de nombreuses langues.

Le rapport à la langue et le plurilinguisme

Le rapport à la langue recouvre des aspects cognitifs, subjectifs et affectifs qu'un sujet entretient lors de son apprentissage (Perregaux 2002). Il varie selon le contexte et les outils dont la personne dispose durant son apprentissage. Ainsi, le rapport à la langue se manifeste quand :

[l']adulte à travers le récit de son parcours éducatif va questionner [*sic*] les événements de sa propre histoire, les partager parfois avec d'autres personnes en formation et finalement activer l'émergence de son propre changement dans le rapport qu'il établira entre ses savoirs expérientiels et les savoirs auxquels il est confronté dans son lieu de formation (*ibid.* : 82).

Il semble donc que le rapport à la langue varie d'une personne à l'autre selon son projet personnel, sa motivation d'accomplissement et la place qu'occupe la socialisation langagière dans les différentes sphères de sa vie. Parmi ces éléments se manifeste également le plurilinguisme de l'adulte. En effet, plusieurs immigrants qui apprennent la langue du pays d'accueil sont déjà plurilingues. Le plurilinguisme se définit « comme la pratique de plusieurs langues à des niveaux différents et pour des usages différents : langues parlées sur le plan domestique [...], sur le plan régional ou communautaire [...], sur un plan d'échanges économiques » (Gohard-Radenkovic 1999 : 21).

Méthodologie

Pour atteindre notre objectif, qui était de décrire et de comprendre la trajectoire langagière de neuf femmes immigrantes, nous avons choisi l'approche biographique, dont l'une des formes d'exploitation est la biographie langagière, « qui est avant tout un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable » (Perregaux 2002 : 83). Toujours selon Perregaux (2002), du côté du chercheur, la biographie langagière favoriserait l'identification des moments clés et des changements de comportements dans l'apprentissage de l'apprenant. Citant Kilanga Musinde (2006), Simon et Thamin soulignent que :

[l]es biographies langagières permettent au chercheur de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre des représentations et attitudes (2009 : 5).

Le recrutement des participantes de notre étude a eu lieu dans un cours de francisation d'un centre d'apprentissage de Montréal. Toutefois, la collecte des données s'est déroulée en dehors des cours de français et s'est étalée sur quatre mois. Pour les besoins de l'entrevue et de la rédaction du journal d'apprentissage, nos critères de sélection des participantes de la recherche étaient qu'elles soient allophones et, au minimum, de niveau intermédiaire en français langue seconde². Notre échantillon comprend : trois Colombiennes, une Danoise, une Chinoise, une Vénézuélienne et trois Moldaves. Toutes sont âgées de 25 à 45 ans et sont venues s'installer au Québec en tant que résidentes permanentes. Elles sont scolarisées et possèdent un diplôme universitaire. En outre, elles ont directement émigré de leur pays d'origine vers le Québec. Quant à leur année d'arrivée, elles sont toutes arrivées au Québec, sauf l'une d'entre elles, au courant de l'année 2012. Au moment de notre collecte de données, aucune d'entre elles ne travaillait, toutes étant inscrites dans un cours à temps complet.

Les outils utilisés pour notre collecte de données sont l'entrevue et le journal d'apprentissage des participantes. Le choix des deux entrevues et du journal d'apprentissage se justifie par le fait que la trajectoire langagière se construit dans le temps et l'espace. De plus, les auteurs de référence de la biographie langagière (Cognigni 2009 ; Simon et Thamin 2009) insistent sur son aspect réflexif. Ainsi, notre étude comportait deux entrevues complémentaires. La première entrevue, de type exploratoire,

portait sur les premiers contacts des répondants avec la langue française, leur projet personnel d'immigration, leur motivation d'accomplissement et leur socialisation langagière dans les classes de français et en dehors (les langues parlées en classe et à la maison, les efforts déployés pour maîtriser le français, la langue parlée avec les amis, les amis parlant le français, et les activités sociales).

Quant au journal d'apprentissage, il ne visait pas à évaluer la qualité de l'écriture, mais à faire ressortir les éléments abordés lors de la première entrevue. Les participantes pouvaient écrire dans leur langue maternelle en cas de difficulté, mais aucune d'elles ne s'est prévaluée de cette permission. Toutes ont entamé individuellement la rédaction de leur journal immédiatement après la première entrevue, rédaction qui s'est poursuivie durant un mois, puisque le calendrier habituel des cours à temps complet offerts dans les établissements s'étend généralement sur un mois.

Pour ce qui est de la deuxième entrevue, elle adopte un caractère réflexif sur les éléments de la première entrevue et du journal d'apprentissage. Nous avons choisi d'inclure une deuxième entrevue compte tenu de notre objectif de recherche. En effet, il nous semblait évident que pour décrire et comprendre la trajectoire langagière des femmes immigrantes qui suivent les cours de français au Québec, un laps de temps entre les entrevues était nécessaire. À la différence de la première entrevue exploratoire, l'entrevue réflexive requiert plus de réflexivité et de distanciation de la part de la participante.

Les données ont été traitées à l'aide du logiciel N'Vivo et ont été soumises à une analyse thématique en deux étapes : d'abord la description de la trajectoire langagière de chaque participante sous forme de récit, puis l'analyse transversale des données. Au terme de la première étape d'analyse, nous avons obtenu neuf récits de trajectoire langagière. Ce sont ces neuf récits que nous avons exploités pour faire l'analyse transversale, qui consiste entre autres à dégager des typologies de trajectoire langagière. Nous présentons dans la section suivante certains résultats sur la socialisation langagière de nos répondantes et en discutons.

Résultats sur la socialisation langagière

Il importe de préciser que les neuf participants ont donné des réponses parfois convergentes, parfois divergentes (personnalité, disponibilité du conjoint, rapprochement de la communauté d'origine au lieu de la société d'accueil, etc.) et qu'aucune généralisation n'est possible, même si certains profils se dégagent.

Groupe d'âge	25-35 ans	25-35 ans	25-35 ans	25-35 ans	36-45 ans
Nom fictif	Farida	Fabienne	Francine	Françoise	Frédérique
Pays de naissance	Colombie	Colombie	Moldavie	Moldavie	Moldavie
État matrimonial	Mariée	Conjointe de fait	Mariée	Mariée	Mariée
Nombre d'enfants ; âge des enfants	0	0	0	2 ; 1 an (à la garderie) et 6 ans	2 ; 4 mois (à la garderie) et 3 ans
Langue(s) parlée(s) et apprise(s)	Espagnol, anglais	Espagnol	Roumain, anglais, russe	Roumain, russe	Roumain, russe, anglais
Activités sociales	non	art, design	non	non	non
Passion(s)	Lecture, musique	Voyage, gym, danse	Mots croisés, sudokus	Lecture, musique, promenade, voyage	Lecture, voyage, couture, sport
Amis parlant le français	Peu	Peu	Peu	Peu	Pas du tout

Groupe d'âge	36-45 ans	25-35 ans	25-35 ans	36-45 ans
Nom fictif	Estelle	Émilie	Érica	Eva
Pays de naissance	Danemark	Chine	Venezuela	Colombie
État matrimonial	Mariée	Célibataire	Mariée	Mariée
Nombre d'enfants ; âge des enfants	2 ; 5 et 7 ans	0	0	Enceinte de 8 mois
Langue(s) parlée(s) et apprise(s)	Danois, anglais	Chinois, anglais	Espagnol, anglais	Espagnol, anglais
Activités sociales	Bénévolat	Bénévolat	À la recherche de bénévolat	À la recherche de bénévolat
Passion(s)	Sport	Musique, films	Sport, histoire, casse-tête	Films, musique
Amis parlant le français	Peu	Peu	Peu	Peu

Les premiers contacts avec la langue française

En réponse à la question « Racontez-moi comment vous en êtes arrivée à la décision d'apprendre le français et des moments mémorables marquant le choix de cette langue », les propos se résument comme suit.

Les neuf participantes ont choisi d'apprendre le français plutôt que d'autres langues étrangères dans leur pays d'origine. En outre, certaines (trois) ont appris le français soit à l'Alliance française de leur pays, soit en autodidacte, soit en payant un professeur privé. Il s'agissait pour elles de

se préparer à l'entrevue de sélection des immigrants du Québec afin d'obtenir le statut de résidentes permanentes. Comme l'obtention d'un visa d'entrée au Canada prend en général une année, certaines d'entre elles ont profité de ce temps pour améliorer leur connaissance du français à l'aide de cours en ligne offerts par le gouvernement du Québec pour les immigrants de niveau intermédiaire en français langue seconde. Le fait que leur projet d'immigration ait été autant préparé (ce qui n'est généralement pas le cas pour les réfugiés) influence fortement leur motivation à apprendre le français au Québec, leur projet personnel, voire leur socialisation langagière, selon une approche descriptive.

Les langues parlées en classe au Québec

Toutes les participantes ont souligné l'importance de l'immersion totale dans la langue française que permet un cours à temps complet. Autrement dit, elles sont amenées à parler en français avec leurs compatriotes et les autres élèves. Concrètement, en classe, elles sont assises avec des personnes d'autres nationalités afin d'éviter au maximum les interactions dans la langue maternelle. À propos de la dynamique générale de la classe, Farida évoque par exemple l'importance des autres élèves :

Le monde parle en français en classe. Il y a une chose très bonne dans ma salle de classe, c'est que tout le monde, c'est mélangé, je m'assieds et j'ai des compagnons, à droite, ce sont des Moldaves et à gauche, ce sont des Ukrainiens. Dans la classe, nous parlons français... les jours c'est différent pour tout le monde, mais en général, tout le monde participe... et avoir la tolérance et le respect et apprendre de lui et savoir que nous avons un lien. Il y a un sentiment d'humanité et qu'importe si nous venons de différentes parties du monde avec des cultures, des traditions très différentes, car dans ce moment-là, on est en train de vivre une expérience très proche. Ce n'est pas seulement le français, on est en train de partager une salle de classe pendant 7 heures tous les jours et c'est très intense. Il y a des choses qui passent dans la classe, se comprendre bien avec les autres, il y a des personnalités aussi, des différences culturelles... il y a beaucoup de tolérance et c'est très bon, c'est très bon qu'on a cet espace pour réfléchir ensemble que nous sommes en train de vivre³.

Les langues parlées à la maison

Comme les conjoints de cinq des neuf participantes suivent également le cours de francisation du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), ils parlent le français ensemble en faisant leurs devoirs à la maison. Les participantes considèrent cet aspect de leur relation amoureuse comme de l'entraide. Pour Frédérique, en plus du temps passé

à parler en français avec son conjoint, elle est aidée par son enfant d'âge scolaire. Ce moment l'aide à renforcer ses apprentissages :

Chaque jour, moi et ma fille faisons ensemble les devoirs, et pour moi, c'est un plus, parce que je fais connaissance avec divers mots que je ne connais pas, je découvre beaucoup de choses, j'apprends en même temps aussi. Ma fille rit que nous soyons étudiants à notre âge.

Deux participantes sans enfant, après avoir terminé leurs devoirs à la maison, parlent avec leur conjoint dans leur langue maternelle. Dans ce cas, l'utilisation de leur première langue revêt un caractère affectif :

C'est plus fréquent de parler [ma langue maternelle]. Nous parlons [notre langue maternelle]. C'est naturel parler sa langue (Farida).

Si le recours à la langue maternelle est d'ordre affectif pour ces deux participantes, Françoise et Frédérique précisent en outre qu'il amène leurs enfants à ne pas oublier leur culture d'origine et leur permet de communiquer et de garder contact avec leur famille élargie dans le pays d'origine :

Nous ne parlons pas en français à la maison, car nous voulons que nos deux filles [l'une est à la garderie et l'autre est à la classe d'accueil] parlent aussi [notre langue maternelle] parce qu'ils entendent le français à l'école et à la garderie, nous voulons qu'elles n'oublient pas notre langue maternelle parce que la langue maternelle est notre langue, pour communiquer avec les grands-parents (Françoise).

Les actions entreprises pour maîtriser le français

Pour être en contact avec la langue française, l'ensemble des participantes utilise les médias francophones (télévision, radio, livres). Par exemple, une participante aime les émissions pour enfants parce que le débit des paroles est lent et que le vocabulaire est simple. Une autre participante a l'habitude d'aller sur Internet pour renforcer ses apprentissages en faisant des exercices de français, en écoutant des exercices phonétiques et en lisant des articles en français :

J'ai l'habitude de chercher quelque chose sur l'Internet si je comprends que je ne suis pas bonne dans tel ou tel sujet donc je mets sur l'Internet, je cherche plus d'exercices, peut-être d'autres explications qui va permettre d'améliorer... Il y a un mois, j'ai pris l'habitude de lire le journal et lire les articles intéressants, et si je ne comprends pas un mot, je le cherche dans le dictionnaire, j'essaie de l'utiliser après ça (Francine).

La langue parlée avec les amis

L'utilisation de la langue maternelle avec les compatriotes vise à la fois à garder son identité et sa culture et à se sentir en sécurité sur le plan psychologique lors de l'arrivée dans un nouveau pays, comme l'explique cette participante :

Avec des amis, je parle [ma langue maternelle]... je trouve ça très naturel, parce qu'on est d'un niveau psychologique, je ne sais pas, on arrive dans un milieu où c'est très complexe pour comprendre. Tu peux partager avec eux [avec ses compatriotes dans sa langue maternelle], c'est comme une chose très nécessaire pour se sentir confortable, se sentir qu'on n'a pas peur de perdre des identités. Je trouve que c'est très important de parler sa langue avec. C'est plus de naturel (Farida).

De son côté, Francine évite les longues conversations dans sa langue maternelle lorsqu'elle est en compagnie de ses compatriotes. En général, elle préfère fréquenter des amis francophones. Elle considère comme un manque de respect envers la population québécoise le fait de parler sa langue maternelle en public :

J'ai beaucoup d'amis de mon pays ici. Malheureusement, les gens de mon pays, ils préfèrent que je leur parle dans notre langue maternelle, mais moi j'essaie d'éviter cette situation, moi, si je suis dans un groupe, je vais parler dans une langue, c'est comme un manque de respect pour les autres donc je parle en français s'il y a des questions en français. Si c'est quelque chose de personnel, on peut discuter dans notre langue maternelle, mais plutôt je préfère le français. Si la personne trouve des difficultés en apprentissage donc, je peux leur parler et l'expliquer dans notre langue maternelle (Francine).

Les amis parlant le français

En dehors du cadre scolaire, les participantes entretiennent des relations d'amitié soit avec des francophones, soit avec des compatriotes. En effet, Francine a trois amis québécois et Françoise en a un, tandis que Fabienne et Frédérique n'ont pas d'amis qui parlent le français. De son côté, Farida a peu d'amis parlant le français. Fabienne a rencontré un ami francophone par le biais d'activités de bénévolat. Le fait que la majorité des participantes (huit) soient arrivées au Québec dans le courant de l'année 2012 pourrait expliquer que certaines n'aient pas encore d'amis francophones. Se constituer un nouveau réseau est un processus qui prend du temps.

En suivant le cours à temps complet, les neuf participantes sont à l'école toute la semaine et, pour la plupart, le personnel administratif, les enseignants et les animateurs sont les premières personnes francophones qu'elles côtoient tous les jours et avec qui elles peuvent converser

longuement en français. Soulignons que l'ensemble des participantes souhaiterait avoir plus d'amis francophones pour améliorer leur français. Notamment, pour Françoise, le contact avec son ami francophone se réduit à des communications téléphoniques en raison du manque de disponibilité de celui-ci.

Les activités sociales

Cinq participantes expliquent les raisons pour lesquelles elles ne peuvent pas participer à des activités sociales. Par exemple, du fait de son immigration récente et pour des raisons affectives, Farida a choisi de se rapprocher davantage de sa communauté :

C'est dur, mais quand on est en train de s'établir, on doit être concentré dans nos choses, il y a beaucoup de pression, on n'a pas de temps pour aller à des activités culturelles. La priorité, c'est chercher des personnes qui sont [du même pays que nous] et qui donnent des conseils, on a d'autres besoins, d'autres types de nécessité... (Farida)

Pour Françoise, c'est le fait de s'occuper de son enfant qui l'empêche de participer à des activités sociales en français. Quant à Francine, elle souhaite élargir son réseau d'amis francophones même si elle fréquente ses compatriotes. Elle précise cependant que, dans une semaine, elle passe cinq jours à l'université et que les fins de semaine servent entre autres à réviser, ce qui explique son manque de disponibilité pour rencontrer des amis francophones.

Les activités sociales en français visent à la fois à mieux connaître la société d'accueil et à élargir son réseau d'amis francophones. Même si la majorité des répondantes n'a pas de disponibilité pour faire des activités sociales en français, chacune à sa façon reste en contact avec la langue française. Par exemple, Farida et Francine fréquentent la Grande Bibliothèque de Montréal, discutent en français lorsqu'elles font du covoiturage ou visitent des salons de l'emploi. À la bibliothèque, Francine essaie de ne pas utiliser de sous-titres dans les films qu'elle regarde, de trouver des romans faciles à lire pour elle et d'écouter des chansons en français. De son côté, Françoise choisit d'assister à l'office religieux en français, bien qu'elle puisse y assister dans sa langue maternelle. Quant à Frédérique, elle a discuté en français avec d'autres parents lorsqu'elle a organisé une fête d'anniversaire pour son enfant.

Par ailleurs, Fabienne se démarque des autres répondantes par le fait qu'elle a participé à plusieurs reprises à des activités sociales en français (aller au cinéma, prendre part à des ateliers de jumelage linguistique, visiter des musées, aller à Radio-Canada pour assister à l'enregistrement

de l'émission *Un air de famille* ou voir l'exposition sur les morts-vivants au Jardin botanique, etc.). Se considérant comme une personne active, profitant du soutien de son conjoint et n'ayant pas d'enfant, Fabienne a répété à maintes reprises que la pratique du français en dehors de la classe est la clé de son apprentissage.

Discussion

Comme nous l'avons énoncé plus tôt, nous savons que la socialisation langagière de ces femmes immigrantes varie selon le lieu où elles se trouvent, leurs objectifs de communication et l'Autre avec qui elles sont en contact. Notre étude avait pour but de décrire et de comprendre leur trajectoire langagière, qui est façonnée par leur projet personnel, leur motivation d'accomplissement et leur socialisation langagière.

Cette trajectoire langagière a commencé dès leurs premiers contacts avec la langue française dans leur pays d'origine et a continué durant le processus d'immigration jusqu'à leur établissement au Québec. De ce fait, dans la discussion des résultats, il sera question de la socialisation langagière des participantes lorsqu'elles étaient dans leur pays et depuis qu'elles sont au Québec. Les dimensions abordées ici sont la place du français quand elles étaient encore dans leur pays d'origine et durant la préparation de leur immigration au Québec, ainsi que la place du français pendant qu'elles s'établissaient au Québec, les différentes manifestations de l'utilisation de la langue française et de la langue maternelle et le rapport à la langue française et à la langue maternelle.

Le français : langue de souvenirs, d'enseignement et de projet d'immigration

Pour les participantes, un point convergent est le contact avec la langue française dans leur pays d'origine avant leur arrivée au Québec, que ce soit par choix personnel ou parce qu'il était inscrit dans leur programme scolaire. Un point divergent est le fait qu'une des participantes ait relaté un souvenir d'enfance lié au français. Lors de la préparation de leur immigration au Québec, huit participantes ont vu le fait d'apprendre le français comme un outil pour concrétiser leur projet. La neuvième participante a immigré au Québec pour rejoindre son mari anglophone.

Quant à leurs interlocuteurs francophones, les personnes significatives durant leur apprentissage antérieur sont une mère, des enseignants d'écoles secondaires, des professeurs des Alliances françaises, des professeurs privés embauchés pour les aider à pratiquer le français et des tuteurs de cours de français en ligne.

Ces données nous ont permis de constater l'importance des choix personnels, du milieu et du projet personnel des migrants, surtout lorsqu'ils sont encore dans leur pays d'origine. En outre, nos données montrent la place de la langue française à l'international : sa connaissance semble être le passeport pour réaliser des projets personnels – constats faits également par Adami (2008), Amireault et Lussier (2008) et Cardu et Sanschagrin (2002).

Le français : langue d'intégration

Une fois arrivées au Québec, les participantes ont décidé elles-mêmes d'apprendre le français. Ce choix vient des rôles qu'elles associent à la langue française. La situation de ces femmes fait écho à ce que Peirce (1995) nomme l'« investissement ». Ce concept correspond à l'ensemble des motivations de cinq femmes immigrantes apprenant l'anglais au Canada. En effet, selon cette auteure, la connaissance linguistique est un capital culturel (connaissances, compétences). Ce qui a surtout intéressé Peirce, c'est de comprendre comment le fait de s'investir dans l'apprentissage de l'anglais chez ces femmes immigrantes revêt un pouvoir social. À titre d'exemple, l'une des apprenantes raconte qu'elle s'y est investie pour participer activement aux discussions familiales et sociales sur l'avenir de son enfant.

Les points convergents entre les réponses des participantes de notre étude sont le rapport à la langue française en tant qu'outil facilitant la réalisation de leur projet personnel, un outil pour entrer en contact avec les autres (enseignant, animateurs, personnel administratif et les autres élèves du cours de francisation). Également, la langue française est un outil de partage de sa culture et de cohésion du groupe. Représentant un facteur de cohésion sociale (Pagé 2011) ou un outil d'appartenance à la société et de communication (Gouvernement du Québec 2008), la connaissance de la langue française favorise la création de liens personnels, sociaux et professionnels (Rachédi 2010).

Quatre participantes entretiennent un rapport psychologique avec la langue française, dans la mesure où sa maîtrise leur a permis une plus grande confiance en elles. Elles voient également en la langue française un outil de dévoilement de soi et d'apprentissage sur soi. Ce rapport à la langue française se manifeste par une plus grande aisance à prendre la parole et une plus grande autonomie.

En ce qui a trait au rapport à la langue en dehors de la salle de classe de francisation, l'ensemble des participantes a vu dans sa pratique du français un outil de renforcement de son apprentissage. À notre avis, comme les participantes mariées l'étaient avec une personne de même

nationalité qu'elles (sept), l'usage de la langue française à la maison, en alternance avec la langue maternelle, visait à renforcer les acquis faits en classe. Après les devoirs à la maison, le rapport à la langue française à l'extérieur du cours de francisation se résume à l'écoute des médias francophones. En dehors de la maison, les participantes entretiennent un rapport plutôt utilitaire à la langue française. Enfin, grâce aux divers moments d'utilisation de la langue française, elles ont établi un rapport d'identification et d'appartenance à la société dans laquelle elles étaient en train de s'installer (Gouvernement du Québec 2008).

Pour elles, au Québec, leurs interlocuteurs et les personnes qu'elles considèrent comme significatives sont le personnel administratif, les enseignants, les animateurs et les autres élèves du cours de francisation. À la maison, c'est leur conjoint respectif, à travers le soutien qu'il leur apporte. À l'extérieur de la maison, ce sont les personnes rencontrées à l'épicerie, à l'école des enfants, dans les centres locaux de services communautaires (CLSC) et lors d'activités sociales.

Le plurilinguisme

Dans cette section, il sera question des aspects affectif et culturel du plurilinguisme à la maison, de l'appartenance à la société d'accueil et à la société d'origine, et de l'utilisation de la langue anglaise et des raisons de cette pratique.

Les aspects affectif et culturel du plurilinguisme à la maison

Nous avons remarqué que, chez les participantes dont le conjoint vient du même pays et suit également des cours de français, le recours à la langue maternelle revêt un aspect affectif. À la maison, l'utilisation de la langue maternelle et de la langue française vise respectivement à affermir ce lien affectif et à renforcer l'apprentissage. Par ailleurs, l'utilisation de la langue maternelle illustre une volonté de préserver leur culture d'origine. En effet, deux participantes ont mentionné que le recours à la langue maternelle sert à ce que leurs enfants n'oublient pas leur culture d'origine et qu'ils puissent communiquer et garder contact avec la famille élargie dans le pays d'origine. Ainsi, pour ces mères de familles immigrantes, la transmission de la culture d'origine et la protection de leur identité culturelle passent par le fait de parler leur langue maternelle. Autrement dit, l'identité culturelle se manifeste par la langue et les valeurs du pays d'origine.

L'appartenance à la société d'accueil et à la société d'origine

Lorsqu'elles sont avec leurs compatriotes, certaines participantes préfèrent parler leur langue maternelle en public, même si elles maîtrisent bien le français, alors que d'autres, dans la même situation, choisissent le français. En dehors de la maison, l'alternance entre la langue maternelle et la langue française quand elles sont avec leurs compatriotes exprime leur appartenance à leur culture d'origine et à la société québécoise. Concrètement, parmi nos participantes qui maîtrisent le français, certaines considèrent que parler leur langue maternelle dans les lieux publics est une affirmation de leur identité, alors que pour d'autres, c'est un manque de respect envers la société québécoise. Pour celles qui n'ont pas assez de vocabulaire en français, parler leur langue maternelle reste le seul moyen de communication.

L'usage ou non de la langue française en public suscite des questions quant à la position de chaque femme immigrante vis-à-vis de sa langue maternelle, mais également vis-à-vis de l'image qu'elle se fait de la langue française. Nos observations vont dans le même sens que celles de Cognigni (2008 : 208), qui souligne que toutes « les langues [...] et les composantes identitaires ne sont pas en contradiction ». Nos résultats rejoignent également ceux de Dabène (1994) et de De la Piedra et Romo (2003) quand ils soulignent qu'en situation multilingue, un individu peut choisir de changer de langue selon la personne avec qui il entre en relation. Pour cette raison, la langue maternelle et la connaissance du français favoriseraient la médiation « de l'identité de l'entre-deux [et permettraient] d'acquérir une fonction naturelle et socialement utile dans le pays d'immigration » (Cognigni 2008 : 208).

L'utilisation de la langue anglaise et les raisons de cette pratique

L'anglais et le français disposent du même statut au Canada (Gouvernement du Canada 1985). Trois constats ressortent de nos résultats. D'abord, l'anglais est une langue de secours palliant un niveau de français oral insuffisant. En effet, trois participantes font appel à l'anglais dans le but de mieux se faire comprendre (conversations téléphoniques, épicerie, etc.). Sur ce point, nos observations rejoignent celles d'Amireault et Lussier (2008 : 36), qui soulignent, au sujet des immigrants, que « même s'ils sont motivés à apprendre le français, ils utilisent souvent l'anglais en public parce que c'est plus facile et plus naturel ». Ensuite, l'anglais est la langue de communication avec les amis anglophones. Enfin, l'anglais est considéré par toutes les participantes comme une langue de plus pour leur évolution personnelle et professionnelle. En effet, celles qui ne parlent pas encore la langue anglaise envisagent de l'apprendre. Il faut rappeler que

suivre le cours de francisation est une étape dans le processus d'intégration sociale de ces femmes. Ajoutons également que nous avons été en présence de femmes scolarisées qui occupaient un emploi avant de s'installer au Québec. Cardu et Sanschagrin (2002) soutiennent que, pour les femmes immigrées, le travail est à la fois un outil d'insertion sociale, de reconnaissance par les pairs et d'épanouissement personnel. De plus, Mongeau *et al.* (2007) ont remarqué lors d'une recherche menée auprès de femmes immigrantes que la connaissance du français ou de l'anglais favorisait leur insertion sociale et professionnelle. Il est aussi important de rappeler que, pour plusieurs individus, l'immigration constitue un levier de développement tant sur le plan personnel que professionnel (Amireault et Lussier 2008; Helly *et al.* 2001).

Ces trois cas de figure d'utilisation de l'anglais nous amènent à constater que, même si le cours de francisation vise à protéger la langue française au Québec (Gouvernement du Québec 2008) et à favoriser l'intégration des immigrants à la majorité francophone (Pagé et Lamarre 2010), la langue anglaise occupe une place non négligeable dans le quotidien de nos participantes et dans leur avenir au Québec et au Canada.

Conclusion

Comme nous l'avons vu, le fait que toutes les participantes de notre recherche soient arrivées au Québec en tant que résidentes permanentes a grandement influencé leur trajectoire et leur socialisation langagière. Abordée dans une approche descriptive, la socialisation langagière a été étudiée à travers leur biographie langagière. Ainsi, l'entretien oral et le journal d'apprentissage favorisent l'apprentissage et la maîtrise du français, mais permettent aussi une affirmation identitaire.

Les premiers contacts des participantes avec la langue française ont commencé dans leur pays d'origine dans les écoles primaires ou secondaires. De plus, la maîtrise de la langue française faisait partie des critères de sélection pour qu'elles soient admises au Québec et représentait un outil pour la concrétisation de leur projet personnel.

Une fois arrivées au Québec, les participantes ont été proactives, se sont entraînées et ont veillé à leur socialisation langagière. Elles sont toujours à l'affût d'occasions pour parler le français et à la recherche de solutions pour faire face à leurs problèmes d'apprentissage. L'usage du français revêt deux significations pour elles. D'abord, grâce à la maîtrise de cette langue, elles peuvent mieux comprendre le fonctionnement de la société québécoise. Ensuite, leur maîtrise du français leur a permis de faire connaître leur culture d'origine (grâce aux présentations orales) aux autres femmes qui suivaient le cours de francisation. En dehors de la

classe, l'usage de leur langue maternelle prédomine et vise une stabilité affective et une protection de leur culture d'origine. Dans la vie sociale, l'usage du français dépend du niveau de maîtrise de cette langue. L'anglais est utilisé dans le cas d'une faible maîtrise du français. Pour celles qui ne maîtrisent pas l'anglais, l'apprentissage de cette langue est considéré comme un levier pour un plus grand développement professionnel.

Cette recherche a contribué à la connaissance des dynamiques de socialisation langagière cernée par une approche descriptive chez des femmes immigrantes scolarisées qui ont choisi d'apprendre le français dans leur pays d'origine afin de préparer leur immigration et qui ont poursuivi cet apprentissage au Québec dans les programmes de francisation, en vue de concrétiser leur projet personnel d'immigration (retour aux études, éducation des enfants, etc.). Le recours au journal d'apprentissage, suivi d'une entrevue réflexive, apporte une contribution non négligeable à la compréhension de la socialisation langagière de ces femmes immigrantes. En effet, cette méthodologie a permis d'aborder leur socialisation langagière de manière située (tant du point de vue du projet migratoire individuel que du contexte sociologique de la salle de classe et du milieu de vie québécois) et en offrant aux participantes l'occasion d'inscrire leur participation à cette enquête dans une démarche réflexive. Notre étude enrichit et renouvelle également les travaux portant sur la socialisation langagière dans l'optique du projet personnel ainsi que ceux faisant usage de la biographie langagière. Nous avons apporté un meilleur éclairage des conditions de vie et d'apprentissage des femmes immigrantes, mais surtout un autre regard sur celles-ci, actrices de leur vie, capables d'action et de changements dans leur apprentissage. Enfin, cette recherche a permis d'en savoir plus sur l'apport de l'étude de la trajectoire langagière dans le maintien en apprentissage d'une langue étrangère chez la femme immigrante.

Nous n'avons toutefois pas interrogé l'influence du rapport à la langue maternelle sur l'apprentissage du français, soit la langue du pays d'accueil. En ce sens, il serait opportun de conduire une étude concernant l'influence du rapport à la langue maternelle sur la motivation d'apprendre une nouvelle langue en contexte d'immigration. Ces dimensions contribueraient à mieux connaître les facteurs de motivation dans l'apprentissage. En raison des effets connus du genre sur l'apprentissage, il serait souhaitable de se pencher sur la dimension du genre dans l'étude de la trajectoire langagière de femmes immigrantes inscrites à des cours de français à temps partiel dans un centre exclusivement pour femmes immigrantes.

Quelques limites de cette recherche méritent d'être répétées, à savoir qu'elle a été menée auprès de femmes dont l'immigration est récente.

D'autres limites à cette recherche seraient l'influence probable de la catégorie d'immigration, du lieu d'apprentissage du français et de la façon de collecter les données.

Notes

1. Terme introduit par Py (1991), pour qui « apprenant » est trop associé au cadre scolaire.
2. L'échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes est disponible en ligne: www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf.
3. Propos des participantes.

Bibliographie

- Adami, H., 2008. *Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Amireault, V. et D. Lussier, 2008. *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise. Étude exploratoire*. Montréal, Office québécois de la langue française, collection « Langues et Sociétés », n° 45.
- Beaudoin, P., 2010. *Étude sur l'intégration économique des femmes immigrées recensées au Québec en 2006*. Montréal, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC).
- Bourassa-Dansereau, C., 2010. *Le rôle de l'apprentissage de la langue française dans le processus d'intégration des immigrants à la société québécoise*. Mémoire de maîtrise, Faculté de communication, Université du Québec à Montréal. www.archipel.uqam.ca/2820/1/M11303.pdf [consulté le 10 mars 2015].
- Boutinet, J.-P., 1998. « L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation », *Éducation Permanente*, vol. 3, n° 136, p. 91-100.
- Boutinet, J.-P., 1995. *Psychologie de la vie adulte*. Paris, Presses universitaires de France.
- Calinon, A.-S., 2007. « Les cours de francisation: accès, résultats, réinvestissement », in J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants. Socio-linguistique, politiques linguistiques, didactiques*. Paris, L'Harmattan, p. 55-69.
- Cardu, H. et M. Sanschagrin, 2002. « Les femmes et la migration: les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle à Québec », *Recherches féministes*, vol. 15, n° 2, p. 87-122.
- Cognigni, E., 2009. « Se raconter en migration: du récit biographique langagier à la co-construction de la relation interculturelle », in A. Gohard-Radenkovic et L. Rachédi (dir.), *Récits de vie, récits de langue et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris, L'Harmattan, p. 19-34.
- Cognigni, E., 2008. « Médiation de l'italien dans la (re)construction identitaire de migrantes de l'ex-URSS », in G. Alao, E. Argaud-Tabuteau, M. Derivry-Plard et H. Leclercq (dir.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne, Peter Lang, p. 205-214.
- Dabène, L., 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

- De la Piedra, M. et H. D. Romo, 2003. « Collaborative Literacy in a Mexican Immigrant Household: The Role of Sibling Mediators in the Socialization of pre-School Learners », in R. Bayley et S. Schecter (dir.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 44-61.
- Giddens, A., 1979. *Central Problems in Social Theory. Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley, University of California Press.
- Gohard-Radenkovic, A., 1999. *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne, Peter Lang.
- Gouvernement du Canada, 1995. *Profil des personnes nées hors du Canada, aptes au travail, à l'aide de dernier recours*. Québec, ministère de la Sécurité du revenu (MSR), Direction générale des politiques et des programmes et Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
- Gouvernement du Canada, 1985. *Loi sur les langues officielles*. Ottawa, gouvernement du Canada.
- Gouvernement du Québec, 2008. *Pour enrichir le Québec. Affirmer les valeurs communes de la société québécoise. Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration des immigrants*. Montréal, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), Direction des affaires publiques et des communications.
- Guilbaut, D., 2005. *Des nouvelles d'elles. Les femmes immigrées du Québec, avec la collaboration de Mariangela Di Dominico*. Québec, Conseil du statut de la femme, gouvernement du Québec.
- Helly, D., M. Vatz-Laaroussi et L. Rachédi, 2001. *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants*. Montréal, Québec, Sherbrooke. Montréal, Immigration et métropoles.
- Jeanneret, T., 2010. « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses », *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, n° spécial 1, p. 27-45.
- Kilanga Musinde, J., 2006. « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », in M. Moulinié (dir.), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 39, p. 95-101.
- Mongeau, J., G. Pinsonneault et D. Rose, 2007. *Portrait économique des femmes immigrées recensées au Québec en 2001*. Montréal, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC).
- Nuttin, J., 1985. *Théorie de la motivation humaine* (2^e éd.). Paris, Presses universitaires de France.
- Pagé, M., 2011. *Politiques d'intégration et cohésion sociale*. Québec, Conseil supérieur de la langue française.
- Pagé, M. et P. Lamarre, 2010. *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Montréal, Institut de recherche en politiques publiques (IRPP).
- Peirce, B. N., 1995. « Social Identity, Investment, and Language Learning », *TESOL Quarterly*, vol. 29, n° 1, p. 9-31.
- Pekarek Doehler, S., 2000. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12, p. 3-26.
- Perregaux, C., 2002. « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, n° 76, p. 81-94.

- Piller, I. et A. Pavlenko, 2001. « Introduction: Multilingualism, Second Language Learning, and Gender », in M. Teutsch-Dwyer, A. Blackledge, I. Piller et A. Pavlenko (dir.), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, p. 1-13.
- Pochon-Berger, E., 2010. *La compétence d'interaction en L2: gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français*. Thèse de doctorat en lettres et sciences humaines, Université de Neuchâtel, Suisse.
- Porquier, R. et B. Py, 2004. *Apprentissage d'une langue seconde: contextes et discours*. Paris, Didier.
- Py, B., 1991. « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *TRANEL*, n° 17, p. 147-161.
- Rachédi, L., 2010. *L'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Rogoff, B., 1990. *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford, Oxford University Press.
- Schieffelin, B. B., 2007. « Langue et lieu dans l'univers de l'enfance », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 31, n° 1, p. 15-37.
- Simon, D.-L. et N. Thamin, 2009. « Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières" », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n° 4. https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-Simon_et_N-Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf [consulté le 20 mars 2015].
- Vatz-Laaroussi, M. et al., 2007. *Les femmes immigrantes et réfugiées dans les régions du Québec: insertion et mobilité*. Sherbrooke, Observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants, Université de Sherbrooke.
- Wenger, É., 1999. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge et New York, Cambridge University Press.

Diversité urbaine



Mise en visibilité de l'ethnicité maghrébine à Montréal. Le cas du Petit-Maghreb

Montreal's Petit-Maghreb and the Visibility of Maghrebi Ethnicity

Bochra Manaï

Jeunes, représentations, médias
Volume 15, numéro 1, 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1037874ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1037874ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)

1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Manaï, B. (2015). Mise en visibilité de l'ethnicité maghrébine à Montréal. Le cas du Petit-Maghreb. *Diversité urbaine*, 15 (1), 109–124.
<https://doi.org/10.7202/1037874ar>

Résumé de l'article

Cette réflexion porte sur une immigration récente au Québec, celle des Maghrébins, et permet de jeter un regard actualisé sur les enjeux de l'ethnicité dans une ville comme Montréal. L'amalgame entre ces Maghrébins et leur appartenance, réelle ou supposée, à la religion musulmane en fait des immigrants dont l'analyse est du plus grand intérêt. Ainsi, décrire les enjeux de la formation du Petit-Maghreb, les difficultés vécues entre les acteurs et les réelles problématiques permet d'évaluer cet espace de visibilité ethnique comme un révélateur des enjeux de gestion de la diversité urbaine dans un temps où l'islamophobie marque les interactions sociales.

Mise en visibilité de l'ethnicité maghrébine à Montréal

Le cas du Petit-Maghreb

Montreal's Petit-Maghreb and the Visibility of Maghrebi Ethnicity

BOCHRA MANAÏ

*Post-doctorante au département de Sociologie de l'Université de Montréal et
chargée de cours au département de Géographie de l'Université d'Ottawa,
bmanai@uottawa.ca*

RÉSUMÉ ■ Cette réflexion porte sur une immigration récente au Québec, celle des Maghrébins, et permet de jeter un regard actualisé sur les enjeux de l'ethnicité dans une ville comme Montréal. L'amalgame entre ces Maghrébins et leur appartenance, réelle ou supposée, à la religion musulmane en fait des immigrants dont l'analyse est du plus grand intérêt. Ainsi, décrire les enjeux de la formation du Petit-Maghreb, les difficultés vécues entre les acteurs et les réelles problématiques permet d'évaluer cet espace de visibilité ethnique comme un révélateur des enjeux de gestion de la diversité urbaine dans un temps où l'islamophobie marque les interactions sociales.

ABSTRACT ■ This analysis focuses on a new migrant group in Quebec and Montreal, the North-African migrants. It analyses the issue of ethnic visibility for such a new social group, which is often defined by its "muslimness." This study focuses on the meaning of "maghrebinity" in Quebec and Montreal's context, particularly where ethnicity markers were used to make this "maghrebi" attachment visible, such as Little-Maghreb. This "neighbourhood" recognized by stakeholders as a visible urban area dedicated to North-African migrants is a laboratory, to understand how ethnic diversity is managed in times of islamophobia.

MOTS CLÉS ■ Immigration, Maghrébins, visibilité ethnique, Petit-Maghreb, islamophobie.

KEYWORDS ■ Immigration, North-African, ethnicity, Petit-Maghreb, islamophobia.

Introduction

Étudier l'ethnicité dans les espaces urbains implique d'actualiser les recherches selon les nouveaux flux migratoires. En effet, dans le contexte urbain montréalais, où la question migratoire s'illustre par deux phénomènes majeurs, soit, d'une part, la diversification des origines des immigrants et l'augmentation des minorités visibles et, d'autre part, la diversification des modes d'établissement (Apparicio et Leloup 2010; Apparicio *et al.* 2007), il est approprié de se pencher sur l'immigration récente.

C'est dans ce contexte que nous proposons dans cet article de regarder de près l'immigration maghrébine, de plus en plus visible à Montréal. En effet, le Québec et le Canada sont historiquement des lieux d'accueil pour les immigrants arabes, notamment ceux du Moyen-Orient (Asal 2007; Eid 2004). Cependant, les immigrants du Maghreb (soit du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie) appartiennent à une immigration récente à laquelle la recherche s'est, pour l'instant, peu intéressée (Arcand *et al.* 2009; Bel Hassen 2002). Elle soulève pourtant de nombreuses questions, dont celles des enjeux sociaux et de la visibilité religieuse, qui mériteraient d'être analysées. Le nombre d'immigrants originaires du Maghreb n'a cessé de croître dans les vingt dernières années. Leur nombre a augmenté pour répondre notamment aux besoins du Québec en matière d'immigration francophone. Selon Allali (2010), les immigrants issus du Maghreb qui s'installent au Québec le font en majorité dans la métropole montréalaise.

Après un retour sur les concepts fondamentaux et les éléments méthodologiques, nous décrirons comment s'est développée la visibilité urbaine de marqueurs de l'ethnicité maghrébine au Petit-Maghreb, situé dans le nord-est de la ville, au sein de l'arrondissement Villeray–Saint-Michel–Parc-Extension. Cette mise en scène de la « maghrébinité » (Mebarki 1999) dans l'espace urbain s'est opérée de façon ambivalente et complexe. L'on s'interrogera donc spécifiquement sur la définition d'une « ethnicité dangereuse » mêlant islamité et maghrébinité à partir d'une analyse des acteurs du Petit-Maghreb.

Analyser la visibilité ethnique d'un nouveau groupe d'immigrants en milieu urbain

L'analyse du fait ethnique et migratoire permet d'étudier des groupes nouveaux ; elle se base sur des concepts fondamentaux reliés à l'ethnicité et à ses frontières. L'on retiendra ici la définition de l'ethnicité proposée par Juteau (1999 : 33) : « L'ethnicité (qui fait référence à la descendance d'ancêtres communs, réels ou putatifs) n'est pas une donnée, n'est pas définie une fois pour toutes et transmise héréditairement. » De plus, l'on considère, à l'instar de Juteau (*ibid.*) et de Weber (1995), que l'ethnicité et le groupe ethnique sont le produit d'interactions sociales. Enfin, l'ethnicité s'élabore à partir de frontières internes et externes. Barth (1995 : 213) précise que « le point crucial de la recherche devient la frontière ethnique qui définit le groupe, et non le matériau culturel qu'elle renferme ». Les frontières ont parfois un pendant territorial : « les groupes ethniques ne persistent comme unités significatives que s'ils impliquent des différences de comportement marquées, c'est-à-dire des différences culturelles persistantes » (*ibid.*).

Le milieu urbain recèle les marques de la mise en visibilité de l'ethnicité. Et comme tous les citadins, les immigrants ne sont pas en reste. Dans le cas de Montréal, Germain (2010 : 102) souligne que : « la fragmentation urbaine commence par l'évitement des contacts et le refus de laisser affleurer les différences culturelles dans les lieux publics et dans nos paysages urbains ». Ainsi, en milieu urbain, il est nécessaire de faire appel à des concepts élaborés par les géographes autant qu'à ceux qui sont issus du travail des sociologues pour saisir l'interaction entre ethnicité et territoires. Ainsi, le travail de Zelinsky et Lee (1998) puis celui de Hardwick (2006) sur l'hétérolocalisme sont essentiels. Ces concepts permettent d'appréhender le maintien des attaches ethniques et communautaires. En effet, dans une non-concentration territoriale, comment est-il possible de maintenir des liens ethniques ? Se pencher sur cette géographie de la spatialisation des groupes d'immigrants dans les métropoles, notamment en Amérique du Nord, permet de dépeindre avec précision la diversité de leurs modes d'installation dans ces lieux.

À cette échelle métropolitaine s'ajoutent les concepts de marquage de l'ethnicité observables dans la ville. Le marquage ethnique constitue l'une des faces visibles de la présence des immigrants et de leurs descendants, qui leur permet de vivre leurs identités particulières dans les sociétés multiculturelles. En effet, les groupes de migrants se créent des repères et des marqueurs. Le marquage commercial (Radice 2008 ; Rath 2007 ; Watson 2009) semble être celui qui a un impact sur nombre de dimensions : urbaines et architecturales, microéconomiques et sociales,

macroéconomiques et relatives au développement économique urbain. C'est également le marqueur le plus valorisé par les pouvoirs publics pour créer des espaces de sociabilité. Le marquage commercial est l'un des éléments majeurs du processus de communalisation, comprise comme le « principe de formation du lien social ou de cristallisation de sentiments identitaires fondé sur l'utilisation sélective de ressources symboliques susceptibles d'être réactivées dans des stratégies de distinction et d'assimilation » (Streiff-Fénart 1997 : 7).

Ces différents concepts permettront de décrire l'espace du Petit-Maghreb en analysant la visibilité ethnique à l'aune du contexte difficile de l'insertion des Maghrébins de Montréal et du Québec. Les analyses développées ici sont le fruit d'une recherche doctorale qui s'est déroulée de 2010 à 2013, principalement grâce à l'observation du Petit-Maghreb, situé sur la rue Jean-Talon Est entre les boulevards Saint-Michel et Pie-IX, et d'événements tenus par des organisations maghrébines à Montréal. Une cinquantaine d'entrevues semi-dirigées, durant entre une heure trente et trois heures, ont permis de donner la parole à des acteurs du Petit-Maghreb et d'ailleurs, Maghrébins ou non. Parmi les acteurs rencontrés, on compte des commerçants, des employés de la ville et de l'arrondissement, des élus ou encore des acteurs du milieu communautaire et associatif. Ici seront exposés des extraits d'entrevues menées spécifiquement avec les commerçants qui sont présents sur l'artère reconnue officiellement par la Ville de Montréal et qui nous ont permis, par bribes, de dresser l'historique de l'installation des Maghrébins dans cet espace commercial (Manaï 2015). Les questions destinées aux commerçants nous ont permis de comprendre les raisons qui les ont poussés à créer leur commerce et celles qui les ont amenés à choisir cette partie de la ville. La rapidité des flux et des échanges qu'impose le quotidien des commerçants a nuï à la tenue de certaines entrevues. Certaines questions sur le parcours migratoire et l'insertion économique ont été posées par l'entremise d'autres questions sur l'entrepreneuriat, pour que chaque immigrant puisse choisir de raconter ou non son cheminement. Nous avons ainsi interrogé les commerçants sur leur vision du Petit-Maghreb, mais également sur leur participation aux activités commerciales et « touristiques » pour mieux décrire leurs intentions et leurs objectifs. Ces entrevues avaient enfin pour objectif de cerner les tensions entre les commerçants et les autres acteurs. Elles ont permis de cerner autant les étapes qui définissent le Petit-Maghreb à travers le temps que l'ambivalence entourant la définition de l'ethnicité des lieux.

Observer les frontières de l'ethnicité et de la classe au Petit-Maghreb

Il faut d'abord revenir sur les frontières qui se créent chez les Maghrébins et sur la place qu'a un territoire comme le Petit-Maghreb. Les Maghrébins sont loin de former un groupe homogène. Ils semblent se différencier par plusieurs caractéristiques qui constituent leurs frontières internes. Ils vivent également des interactions avec la société qui définissent leurs frontières externes. Nous présenterons ces éléments avant d'analyser l'espace du Petit-Maghreb en tant qu'interstice entre ces deux types de frontières ethniques.

Les diverses vagues d'immigration (Castel 2012) à diverses périodes et provenant de pays différents, les réalités sociales et politiques selon les contextes nationaux que les migrants ont quittés, la composition religieuse (Milot et Vendetti 2012), la composition ethnique (Castel 2012), les caractéristiques sociodémographiques (Allali 2010; Arcand *et al.* 2009) ou le fait français (Allali 2010) sont autant d'éléments permettant de comprendre les frontières internes des Maghrébins.

Au-delà de ces caractéristiques, certaines frontières se dressent entre les Maghrébins et les sociétés québécoise et canadienne. Le chômage ou la discrimination (Bel Hassen 2002; Bouchard *et al.* 2002; Tadlaoui 2002), par exemple, nous informe sur la relation entre ces groupes. En effet, le taux de chômage plus important chez les Maghrébins que la moyenne nationale, les enjeux liés à l'accès à l'emploi ou encore la discrimination raciale (Bougarbat 2014) qu'ils subissent sont autant de nouvelles frontières qu'ils vivent comme des invitations à demeurer un groupe. Par ailleurs, le glissement qui s'opère entre l'identification « maghrébine » et l'identification « musulmane » (Manaï 2015) est endossé par les Maghrébins parce qu'il s'agit d'une définition qui leur est imposée par la société.

Chez les Maghrébins du Québec, de multiples étiquettes cohabitent, allant des regroupements basés sur la nationalité (Tunisiens, Algériens ou Marocains) à des étiquettes plus englobantes, telles que Maghrébins, ou encore celle, plus d'actualité, de musulmans. Ces appartenances sont vécues à travers la présence de marqueurs de l'ethnicité, de façon concomitante. Or, au Petit-Maghreb, ces étiquettes différentes ressortent comme autant de frontières.

Le Petit-Maghreb semble être devenu une référence de la maghrébinité montréalaise. En effet, il est d'abord un lieu de sociabilité où les commerces jouent un rôle important (*ibid.*). Cet espace figure parmi les nœuds de concentration dans une spatialisation plutôt dispersée. Ce lieu dispose, à Montréal, d'un statut propre et d'une histoire particulière.

En effet, le Petit-Maghreb s'est constitué par la succession de commerçants en ce lieu. Les différentes étapes historiques d'installation se sont caractérisées par plusieurs périodes : celles des électrons libres, des pré-curseurs, des pionniers, des développeurs et des stabilisateurs. Ce sont autant de périodes qui permettent de mieux saisir les réalités de ce nœud de concentration (*ibid.* ; Robichaud 2004). La citation suivante définit cet espace selon la vision qu'ont les commerçants qui se trouvent sur Jean-Talon : « *C'est très multiculturel. C'est un Barbès¹ à la canadienne. Il y a plusieurs magasins de la communauté maghrébine* » (commerçant).

La plupart des commerçants ont choisi ce territoire pour leurs activités, justement pour sa concentration d'immigrants d'Afrique du Nord. Ils semblent cependant hésiter au sujet de la niche ethnique maghrébine : doit-elle être considérée comme une ressource ou comme une étape vers une diversification de la clientèle ? Certains ont sciemment choisi le Petit-Maghreb pour le développement d'une activité destinée aux Maghrébins, comme l'indique ce commerçant : « *C'est surtout qu'on a ciblé la communauté où elle est concentrée. C'était en 2005. Mais le potentiel, il n'est plus comme il était en 2005. On dirait que ça a chuté.* »

En raison de la mobilité métropolitaine d'un groupe maghrébin hétérogène, il est intéressant de constater comment les commerçants qui misaient sur la réussite économique du Petit-Maghreb font finalement d'autres constats :

Je pense que la classe moyenne n'est plus ici, elle a commencé à bouger vers Laval. Moi, je pense que les Maghrébins qui s'installent entre ici Saint-Michel et jusqu'à Langelier, ils louent, deux, trois ans, quatre ans, et après, la situation s'améliore et ils achètent, et là, le marché de là où ils achètent et qui est le plus accessible, c'est Laval. Ils ont accès à des propriétés qui ont de l'allure, ils ont de l'espace, ils ont une qualité de vie, mais en même temps, ils délaissent leur coin de départ. Je ne pense pas que les Maghrébins pourraient s'installer là pendant 20 ans ou 30 ans à payer un loyer. Je ne pense pas. D'ailleurs, je suis diplômé de l'école Polytechnique en 79, j'habitais ici, j'ai déménagé à Laval en 96. C'est comme ça, la communauté maghrébine, ici... Si tu regardes Laval, les zones à l'entrée de Laval, du Centre de la nature jusqu'à Corbusier. Les Maghrébins qui sont là-bas, tu vas être surpris. Et ils se créent des commerces, mais ils se créent plus vers l'ouest, parce qu'il y avait déjà une bonne concentration. Mais les Maghrébins ne sont pas trop montés vers le nord, ils sont restés proches de Montréal. Ils ne sont pas allés à Sainte-Thérèse. Les Maghrébins qui ont acheté... tu vas être surpris. Mais ils restent près des ponts Pie-IX, La Chapelle, etc. Mais la communauté qui était ici est plus la même (commerçant).

Cela dit, dans le Petit-Maghreb, l'offre de produits concurrence les premiers commerçants maghrébins installés dans la ville. Ainsi, comme

le décrit cette commerçante, le choix du Petit-Maghreb défie les institutions commerciales présentes depuis de nombreuses années dans la ville. L'augmentation de l'offre provoque une concurrence accrue quant à la qualité des produits : *« Et on a le choix maintenant. Zeitouna était le seul à vendre de la viande halal. Les gens n'avaient pas le choix. Maintenant qu'il y a du choix, et concentré en une seule place, les gens cherchent, essayent et choisissent »* (commerçante).

Le Petit-Maghreb, comme zone de concentration des activités commerciales, offre une panoplie d'emplois aux commerçants ainsi qu'à leurs salariés qui peuvent ainsi contrer le chômage ou les discriminations qui les attendent sur le marché de l'emploi. Les commerçants eux-mêmes n'ont pas une expérience en tant qu'entrepreneurs, mais se constituent un nouveau parcours et utilisent leurs réseaux et leurs connaissances : *« En plus, on maîtrise les produits qu'on vend : couscous, épices... Il suffit d'avoir un petit contact en Tunisie ou en Algérie pour pouvoir apporter les produits. Il y a un besoin à combler. Les Maghrébins consomment plus ou moins les mêmes choses et la communauté a un besoin à combler. Les premiers commerces qui ont ouvert, ça a été les cafés »* (commerçant). Ces trajectoires font du Petit-Maghreb un espace qui accueille autant des entrepreneurs qui investissent que d'autres « de survie » (Allali 2010). Les trajectoires des commerçants illustrent en fait une caractéristique du lieu et du quartier : il est défini par les rapports de classes et les difficultés économiques. Avec ces exemples de parcours individuels inscrits dans des niches économiques et commerciales, l'on voit se dessiner un amalgame des intérêts économiques et identitaires sur une artère dont la définition se forge au gré des années. L'espace de la « maghrébinité » se présente alors aussi comme un espace de la relégation économique et sociale.

L'exemple du Petit-Maghreb est une illustration de marquage ethnique par le commercial. Ainsi, le territoire est directement façonné par la façon dont les immigrants entrent dans le marché du travail par l'entrepreneuriat. L'inscription et la mise en visibilité ethniques dans la ville sont donc éminemment liées à ces parcours de vie, eux-mêmes dépendants des conditions d'emploi des immigrants.

C'est par la reconnaissance des parcours individuels des Maghrébins rassemblés au Petit-Maghreb que s'est opéré le passage vers le projet économique, touristique et de développement local. Le Petit-Maghreb est passé d'un espace commercial à un espace construit par l'œuvre des acteurs politiques, institutionnels et commerciaux. Des acteurs divers, autant maghrébins que non maghrébins, ont exprimé leur volonté de faire du Petit-Maghreb un lieu « à développer » et « à rendre touristique ». Cette situation se retrouve d'ailleurs dans nombre de villes nord-américaines, comme le précise Audebert (2008 : 57) :

Différents types de frontières se superposent alors dans la métropole. Les frontières légitimées par le pouvoir politique qualifiant les municipalités et les quartiers cohabitent avec les frontières non officielles dessinées par les espaces vécus et habités, mais dont la dimension ethnoculturelle est parfois *a posteriori* reconnue institutionnellement par les autorités locales en nommant officiellement les lieux.

Cette volonté de dépasser les représentations qui en sont faites fut l'objectif central des initiateurs du projet du Petit-Maghreb, qui était le plus souvent décrit et perçu comme un espace « malfamé » et « à sécuriser ». Pourtant, il demeure un espace commercial où les clients se diversifient et dont les usages changent au fil des années, alliant sociabilité et consommation, par exemple.

Le Petit-Maghreb de Montréal continue d'être un espace où l'ethnicité est un objet d'ambiguïtés. Les tâtonnements de ses acteurs, autant commerçants que politiques ou institutionnels, et autant maghrébins que non maghrébins, dénotent les négociations qui s'y opèrent et qui sont influencées par les débats métropolitains, nationaux et internationaux. Il continue de s'y définir des usages différents oscillant entre un caractère commercial et un caractère ethnique. Cette oscillation révèle un espace social complexe où l'ethnicité est autant un moyen qu'une fin et constitue un objet autant de déni que de reconnaissance pour les divers acteurs, quels qu'ils soient.

Au Petit-Maghreb plus qu'ailleurs : une « ethnicité dangereuse » à réguler ?

Au Petit-Maghreb, il faut noter que la reconnaissance de l'ethnicité maghrébine s'est aussi accompagnée d'un certain déni des dimensions sociales du quartier dans lequel elle était inscrite. En fait, si l'ethnicité a été promue comme un moyen et une ressource à déployer ou à exploiter, elle n'a pas été associée à la réalité sociale des lieux. Or, il semblerait que l'intersection des dimensions ethniques ne peut aujourd'hui se passer des dimensions sociales. Bastenier (2008 : 3) précise que l'ethnicité complexifie les catégorisations sociales : « Il ne faut pas prétendre que le facteur culturel en vient à se substituer au facteur économique dans la hiérarchisation sociale. Mais admettre qu'il y joue toutefois un rôle de plus en plus important qui complexifie davantage les rapports sociaux. On peut y voir une nouvelle configuration de la question sociale. » C'est également ce que note une partie de la littérature francophone, et notamment européenne, qui rassemble les questions dites ethniques ou raciales et les questions sociales (Fassin et Fassin 2006). À ce propos, le travail de Robine (2013) a montré justement comment, en France, la politique de la

ville passait à côté de ses objectifs initiaux en ne croisant pas les questions sociales et raciales : « La politique de la ville aurait dû articuler la lutte contre les inégalités sociospatiales et celle contre les inégalités raciales. » C'est bien ce qui semble avoir été manqué au Petit-Maghreb, où la reconnaissance de l'ethnicité a éludé les parcours d'entrepreneurs marqués par la discrimination et le chômage.

En fait, dans l'exemple du Petit-Maghreb, l'enjeu de marketing urbain qui tendrait à commercialiser l'ethnicité (Rath 2007) s'est transformé en objectif de « pasteurisation » (Germain *et al* 2008). La consolidation d'une image urbaine acceptable était l'un des buts, mais celui-ci s'est heurté à la réalité de cet espace symbolique et commercial. Montréal tend à reconnaître une certaine altérité, mais renforce de plus en plus une tendance à la « pasteurisation » (*ibid.*). Cette tendance s'inscrit dans le climat général d'inquiétude et de distanciation par rapport à toute considération religieuse (marqueur de l'appartenance religieuse, inscriptions et enseignes commerciales, visibilité des vêtements, etc.).

Ainsi, l'ethnicité relevée dans le cas du Petit-Maghreb, autant par les commerçants que par les acteurs politiques, révèle une forme de régulation de l'« identité culturelle » dite maghrébine. Cependant, comment s'opère le glissement des perceptions entre les marqueurs « religieux » et « culturels » ? La « suspicion » autour de l'islam n'emporterait-elle pas avec elle l'ethnicité maghrébine qui s'inscrit dans l'espace urbain ? Ou bien, peut-on penser qu'il y a désormais un amalgame entre les appartenances culturelles et religieuses engendrant de nouvelles frontières sociales et que le Petit-Maghreb n'en serait qu'une cristallisation ?

Dans cet espace, la sécurité des lieux est teintée plus que partout ailleurs à Montréal par l'idée de lutter et de prévenir les incidents à différentes échelles. De la sécurisation des lieux de culte à la surveillance des cafés, du dépistage de la criminalité chez les jeunes à la crainte d'une radicalisation religieuse, le territoire et ses environs font l'objet d'une attention particulière. Ils sont sous les projecteurs de la sécurité publique depuis les années 1990.

À l'intersection des visibilités ethnique, religieuse et de classe, certains espaces urbains semblent cristalliser les appartenances problématiques. Ainsi, le Petit-Maghreb s'apparente à ces espaces décrits par Preston et Lo (2010 : 79) comme dangereux : « À l'autre bout du spectre, les commerces de détail gérés par des immigrants font parfois l'objet de préjugés ; ils sont perçus comme des endroits dangereux où se déroulent des activités illicites. Les préjugés qui s'étendent souvent jusqu'aux communautés ethnoculturelles elles-mêmes peuvent donner lieu à l'exclusion. »

Serait-ce l'ethnicité en jeu, soit celle des Maghrébins affiliés par extension au groupe musulman, qui serait finalement présentée comme

problématique? Cet acteur institutionnel explicite cette idée en comparant le Petit-Maghreb aux autres quartiers de la ville et insiste pour dire que le fait que les commerçants soient « arabes » dans le contexte national, et surtout international, n'a probablement pas aidé dans la gestion du projet :

Il y a des institutions qui sont connues dans les commerces italiens ou indiens, dans Parc-Extension par exemple il y a des restaurants connus des Indiens et des Montréalais en général, mais c'est peut-être parce que ce sont des Arabes dans le Petit-Maghreb on n'a pas la même peur de l'hindouisme, mais il y a peut-être quelque chose dans le regard de l'autre. L'Indien n'est pas stigmatisé comme l'Arabe au sens large. Le monde arabe a mauvaise presse et je n'ai pas l'impression que certains mondes comme le monde hindou ou mexicain soient vus de la même façon.

L'attitude vis-à-vis de cette ethnicité maghrébine s'est illustrée par la confusion entre la présence du religieux et la visibilité commerciale, ou ce que Stambouli et Arcand (2013) appellent le « commerce du religieux ». La présence commerciale de certains aspects de la religion musulmane semble en effet avoir déstabilisé les acteurs dans leur vision de l'exotique à commercialiser. En témoigne cette citation d'un acteur institutionnel qui évoque une radicalisation religieuse par l'ouverture d'un commerce : « Mais... j'ai vu une certaine radicalisation du Petit-Maghreb. J'ai vu une boutique, je ne sais pas si elle existe encore. J'ai vu une boutique qui vend des... hidjabs. Non! Des niqabs. Le voile intégral. Et on voit rarement ça au Québec, et là, tout d'un coup, j'ai vu cette boutique-là et c'est venu vraiment, vraiment m'interpeller ».

Tout se passe comme si certains acteurs semblaient lire la réalité et l'espace vécus à travers des lunettes culturelles en omettant la dimension éminemment économique. Les ouvertures et les fermetures de magasins, les améliorations des devantures, les divers clients et les réalités de l'emploi dans ce quartier en font un espace en mouvance et dont la culturalité serait au mieux une occasion économique. Cette assignation culturelle fige l'espace en plus de faire reposer tout le poids de la définition commerciale, communautaire et identitaire des lieux sur les seuls commerçants, dont on n'évoque pas par ailleurs les difficultés économiques, bien que le chômage des immigrants maghrébins soit une réalité reconnue (Allali 2010). Le fait de considérer l'espace comme figé culturellement tend alors à stigmatiser l'espace plus qu'à en stimuler le développement. Comme le montre Dufresne (2013) au sujet des commerces sud-asiatiques dans Parc-Extension, il y a un risque à surethniciser les marqueurs autant que les intentions des commerçants. En effet, le marquage des espaces publics, notamment des rues par le biais de la fonction commerciale, révèle une certaine façon de se présenter dans la société québécoise.

La présence du religieux dans l'espace du Petit-Maghreb semble être l'objet de négociations, mais également de regards suspicieux. Il semble s'opérer une cohabitation entre les espaces commerciaux et les lieux de culte. Localement, c'est une cohabitation sans heurts qui semble prédominer entre les commerçants et les différences de conceptions religieuses qui se croisent. Ainsi, lors de la prière du vendredi, certains commerçants ferment leurs locaux et vont à la mosquée, d'autres les gardent ouverts, d'autres encore les ferment mais restent dans leur commerce. Les conflits les plus importants de cohabitation entre résidents et usagers du Petit-Maghreb ont lieu à des moments spécifiques, tels que le ramadan ou les fêtes locales (Saint-Jean-Baptiste, match de soccer, etc.). Certains répondants racontent qu'une rencontre avec les résidents du quartier, organisés en groupe pour dénoncer l'existence de ce Petit-Maghreb, reflétait une tension locale très importante. Certains ont même qualifié la tournure des événements de « *saga des accommodements raisonnables version locale* » (acteur politique), faisant référence aux consultations publiques de la commission présidée par Bouchard et Taylor, où certaines d'entre elles se sont transformées en espace de liberté d'expression mêlée de discours xénophobes ou racistes (Potvin 2010).

Ainsi, certains débats de société portant notamment sur la place du religieux mettent en évidence la présence maghrébine. Par exemple, avec la tenue en 2007 de la Commission Bouchard-Taylor ou durant le débat sur la Charte des valeurs québécoises en 2013, les membres de ce groupe ont été propulsés sur la scène publique et médiatique (Baubérot 2008) alors même que la question du chômage semble plus prégnante dans leur vie quotidienne. La montée de ce qu'il est désormais convenu d'appeler l'islamophobie (Asal 2014; Hajjat et Mohammed 2013) accompagne l'identification des Maghrébins et les incite à repenser leur identification collective « ethnique » à l'intersection de l'identification religieuse. Les individus venant du Maghreb voient aussi leur identité collective se remodeler au gré des changements politiques et sociaux survenus dans leur pays d'origine. Cette vision permet de considérer les espaces transnationaux comme des vecteurs de remodelage des appartenances ethnocoreligieuses.

Il semble y avoir un projecteur braqué sur la problématisation de l'appartenance religieuse perçue négativement, dans le cas de l'islam. En effet, nombre de sociétés plurielles se sont livrées dans les dernières décennies à la remise en question de leur modèle d'intégration ou de gestion de la diversité en mettant certains groupes à l'avant-plan. Le Québec n'a pas échappé à cette vague (Rousseau 2012), intensifiée par la proximité linguistique, qui facilite la circulation des idées avec la France, aux prises avec des débats sur l'identité nationale où les « musulmans »

sont devenus un sujet polémique (Amiraux et Desrochers 2013; Deltombe 2007; Helly 2014). Ces circulations franco-québécoises s'articulent autour d'un même processus d'ethnisation, alors que les contextes diffèrent grandement et que les deux types d'immigration issue d'Afrique du Nord n'ont pas les mêmes caractéristiques démographiques et historiques. Dans le même sens, dans ses travaux portant sur les musulmans, Amiraux (2014) précise que les interactions sociales de la vie quotidienne en milieu urbain se trouvent décentrées par les représentations, notamment médiatiques, que la société se fait d'eux. Le cas de l'ethnicité maghrébine et de sa visibilité dans le Petit-Maghreb, même s'il est une forme de reconnaissance négociée entre les acteurs, induit d'autres enjeux. Ces questions en disent long sur la société et les conditions de l'inclusion et de l'exclusion, à l'intersection de l'ethnicité et de la classe.

Conclusion

Au-delà des modèles de gestion de la diversité, soit multiculturaliste, interculturel, républicain ou assimilationniste, il y a la réalité des sociétés plurielles et pluralistes que la ville offre au regard du chercheur. En somme, l'on souhaite ici appuyer l'idée que les enjeux qui se dessinent dans un horizon national ont un impact sur la quotidienneté des interactions sociales. Il devient donc nécessaire de lire ces échelles comme les deux parties d'un système complexe où l'inclusion et l'exclusion s'illustrent dans la construction des espaces. À l'instar de Bastenier (2008), qui préconise une sociologie de l'ethnicité, la compréhension très particulière des réalités des villes invite à une sociologie urbaine de l'ethnicité à l'intersection des enjeux de classes, sans quoi la compréhension des territoires évacue certaines réalités. La question de la cohabitation des différences, notamment ethniques, semble être utilisée par le politique comme un révélateur du social en temps de crise (*ibid.*; Noiriél 2007), mais elle devrait nécessairement inclure les enjeux économiques. De plus, les enjeux de mise en visibilité de l'ethnicité, par l'expérience vécue dans le Petit-Maghreb, devraient impérativement mettre en exergue les frontières de l'ethnicité qui se dressent et qui préfigurent la complexité des lieux et des interactions sociales entre les membres du groupe (ici les Maghrébins) et les non-membres qui produisent une image ou administrent les institutions.

La ville propose des situations de cohabitation de l'altérité, sans commune mesure avec toute autre échelle. En effet, la ville, plus que la nation, permet de comprendre la plupart des enjeux en les saisissant dans leur quotidienneté et dans la proximité des interactions sociales (Germain 2013). Dans le cas du Petit-Maghreb de Montréal, il est essentiel de considérer

que la mise en visibilité de l'ethnicité maghrébine s'est opérée, par les acteurs maghrébins et non maghrébins, dans un cadre de suspicion du religieux. Dans ce contexte, le Petit-Maghreb est devenu une référence pour nombre de citoyens montréalais. Les significations du lieu sont diverses et émanent de plusieurs catégories d'acteurs. Mais la référence maghrébine est indéniablement teintée d'une appartenance musulmane, frontière parfois assumée par les habitants et les commerçants, mais aussi parfois refoulée. L'identification du lieu est assurée par une panoplie de légendes urbaines rarement confrontées à la réalité des lieux : un espace de réclusion des chômeurs, un espace où les femmes seraient exclues, un espace religieux, etc. En témoignent en effet plusieurs manifestations qui ont été organisées par le mouvement d'extrême droite Pegida Québec, qui a choisi le Petit-Maghreb pour défiler et scander des slogans contre l'« islamisation » du Québec.

La métropole québécoise se trouve être la vitrine, souvent malgré sa diversité indubitable, de débats portant sur les rapports à l'altérité religieuse. Comme le soulignent certains chercheurs dans le débat de la Charte qui a mené le Québec et Montréal dans un tourbillon de polémiques en 2013, Montréal se trouve parfois en porte-à-faux, partagée entre la nécessité de prendre acte de son hétérogénéité et les représentations que d'autres échelles, comme l'échelle nationale, lui imputent. Il y a une tendance à faire fi de ce que Germain (2013), en paraphrasant De Certeau, nomme la « pédagogie de la diversité ». Cela dit, l'idée que l'immigration continue de marquer la ville de Montréal et que Montréal continue d'être le réceptacle de la diversité québécoise est un fait qui doit être lié à l'actualité internationale tourmentée. La présence des Maghrébins est en relation directe avec les choix politiques qui s'opèrent au provincial. Et la situation montréalaise peut être révélatrice des situations d'altérité, par ailleurs mises en scène par le politique, l'institutionnel et le médiatique (Noiriel 2007).

Notes

1. Barbès est un quartier du 18^e arrondissement de Paris.

Bibliographie

- Allali, B., 2010. « Entrepreneuriat maghrébin au Québec : un entrepreneuriat par nécessité? », 10^e Congrès international francophone en entrepreneuriat et PME, Université Montesquieu-Bordeaux-IV, p. 1-16.
- Amirault, V., 2014. « Pluralism and Radicalization: Mind the Gap! », in P. Bramadat et L. Dawson (dir.), *Religious Radicalization and Securitization in Canada and Beyond*. Toronto, University of Toronto Press.

- Amiriaux, V. et F. Desrochers, 2013. «Parler d'islamophobie: comment, pourquoi?», *Vivre ensemble*, vol. 21, n° 71, p. 1-7.
- Apparicio, P. et X. Leloup, 2010. «Montréal, ville plurielle! Bilan des travaux et perspectives de recherche sur la concentration ethnique», *Nos diverses cités*, n° 7, p. 185-194.
- Apparicio, P., X. Leloup et P. Rivet, 2007. «La diversité montréalaise à l'épreuve de la ségrégation: pluralisme et insertion résidentielle des immigrants», *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol. 8, n° 1, p. 63-87.
- Arcand, S., A. Lenoir-Achdjian et D. Helly, 2009. «Insertion professionnelle d'immigrants récents et réseaux sociaux: le cas de Maghrébins à Montréal et Sherbrooke», *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 34, n° 2, p. 373-402.
- Asal, H., 2014. «Islamophobie: la fabrique d'un nouveau concept. État des lieux de la recherche», *Sociologie*, vol. 5, n° 1, p. 13-29.
- Asal, H., 2007. «Expressions identitaires et mobilisations des premiers migrants arabes au Canada, à travers leurs journaux (1930-1950)», *Diversité urbaine*, vol. 7, n° 2, p. 27-41.
- Audebert, C., 2008. «Acteurs et enjeux de la néotoponymie des territoires ethniques des grandes métropoles aux États-Unis: l'exemple de Miami», *L'Espace Politique*, vol. 5, n° 2, p. 53-65.
- Barth, F., 1995 [1969]. «Les groupes ethniques et leurs frontières», in P. Poutignat et J. Streiff-Fénart (dir.), *Théories de l'ethnicité*. Paris, Presses universitaires de France, p. 203-249.
- Bastenier, A., 2008. «Pour une sociologie de l'ethnicité». *La Vie des idées*. <http://www.laviedesidees.fr/Pour-une-sociologie-de-l-ethnicite.html> [consulté le 1^{er} septembre 2015].
- Baubérot, J., 2008. *Une laïcité interculturelle: le Québec, avenir de la France?* Paris, Éditions de l'Aube.
- Bel Hassen, A., 2002. «De l'insertion professionnelle des immigrants: le cas des Maghrébins», *Vivre ensemble*, vol. 11, n° 38, p. 12.
- Bouchard, H., C. Yuho et R. Raffa, 2002. «Emploi et immigration dans la capitale nationale», *Vivre ensemble*, vol. 11, n° 38, p. 8-11.
- Boudarbat, B., 2014. *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec*. Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU_ImmigrProsperite_BoudarbatGrenier.pdf [consulté le 1^{er} juin 2015].
- Castel, F., 2012. «“Un mariage qui aurait tout pour marcher”. Implantation et conditions de vie des Québécois d'origine algérienne», in L. Rousseau (dir.), *Le Québec après Bouchard-Taylor. Les identités religieuses de l'immigration*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 197-239.
- Deltombe, T., 2007. *L'islam imaginaire. La construction médiatique de l'islamophobie en France, 1975-2005*. Paris, La Découverte.
- Dufresne, M.-E., 2013. *Mise en scène de l'ethnicité? Les commerces sud-asiatiques de Parc-Extension: leur façade et leur commerçant*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec, Montréal, INRS-UCS, Études-Urbaines. http://espace.inrs.ca/1677/1/Dufresne_Marie-Eve_MA_2013.pdf [consulté le 1^{er} juin 2015].

- Eid, P., 2004. « Être "Arabe" à Montréal : réceptions et ré-appropriations d'une identité socialement compromise », in J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 148-171.
- Fassin, D. et É. Fassin (dir.), 2006. *De la question sociale à la question raciale ?* Paris, La Découverte.
- Germain, A., 2013. « Une métropole d'individus... créatifs ? La superdiversité ordinaire de Montréal ». Communication présentée au colloque *La créativité urbaine en question : le cas de Montréal, ville créative / Questioning Urban Creativity: Montréal, a Case Study*, Université Mc Gill, 18 et 19 octobre.
- Germain, A., 2010. « La religion dans l'espace public en contexte multiethnique : des accommodements raisonnables au zonage ». *Plan Canada, Métropolis*, numéro spécial, p. 100-102. http://www.inrs.ca/sites/default/files/u62/PlanCanada_AnnickGermain_f.pdf [consulté le 1^{er} juin 2011].
- Germain, A., L. Liégeois et H. Hoernig, 2008. « Les espaces publics en contexte multiethnique. Religion, visibilité et pasteurisation », in X. Leloup et M. Radice (dir.), *Les nouveaux territoires de l'ethnicité*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 157-181.
- Hajjat, A. et M. Mohammed, 2013. *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le "problème musulman"*. Paris, La Découverte.
- Hardwick, S. W., 2006. « Nodal Heterolocalism and Transnationalism at the United States-Canadian Border », *Geographical Review*, vol. 96, n° 2, p. 212-228.
- Helly, D., 2014. « Peur de l'islam. Le déni des droits des minorités ». http://www.planete.inrs.ca/sites/default/files/webzine/ArticleDeniseHellyINRS_PeurDeIslamDeniDroitsMinorites.pdf [consulté le 1^{er} septembre 2015]
- Juteau, D., 1999. *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Manai, B., 2015. « Entre marketing et stigmatisation, les ambivalences de l'ethnicité au Petit-Maghreb », in S. Arcand et A. Germain (dir.), *Travailler et cohabiter : l'immigration au-delà de l'intégration*. Québec, Presses de l'Université Laval, collection « Sociétés et population », p. 251-276.
- Mebarki, B., 1999. « La maghrébinité dans l'écriture de l'exil », *Insaniyat*, n° 9, p. 61-65.
- Milot, J.-R. et R. Venditti, 2012. « "C'est au Québec que j'ai découvert le vrai islam" : impact de la migration sur l'identité ethnoreligieuse de musulmans d'origine maghrébine », in L. Rousseau (dir.), *Le Québec après Bouchard-Taylor. Les identités religieuses de l'immigration*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 241-293.
- Noiriel, G., 2007. *Racisme : la responsabilité des élites*. Paris, Éditions Textuel.
- Potvin, M., 2010. « Discours sociaux et médiatiques lors de la "crise des accommodements raisonnables" », *Nos diverses cités*, vol. 7, p. 83-89.
- Preston, V. et L. Lo, 2010. « Enclaves ethniques dans les villes multiculturelles : nouvelles tendances en commerce de détail et nouveaux défis de planification », *Plan Canada, Métropolis*, numéro spécial, p. 79-82. http://canada.metropolis.net/pdfs/fow_16aug10_f.pdf [consulté le 20 novembre 2010].
- Radice, M., 2008. « Les rues commerçantes en contexte pluriethnique : entre le confort et la différence », in X. Leloup et M. Radice (dir.), *Les nouveaux territoires de l'ethnicité*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 235-258.
- Rath, J., 2007. *Tourism, Ethnic Diversity and the City*. New York, Routledge.

- Robichaud, D., 2004. «La création du quartier portugais de Montréal. Une histoire d'entrepreneurs», *Géographie, économie, société*, vol. 6, n° 4, p. 415-438.
- Robine, J., 2013. «La politique de la Ville aurait dû articuler la lutte contre les inégalités socio-spatiales et celle contre les inégalités raciales», *La gazette des communes*. <http://www.lagazettedescommunes.com/206688/la-politique-de-la-ville-aurait-du-articuler-la-lutte-contre-les-inegalites-socio-spatiales-et-celle-contre-les-inegalites-raciales-jeremy-robine-geographe/> [consulté le 1^{er} janvier 2015].
- Rousseau, L., 2012. *Le Québec après Bouchard-Taylor. Les identités religieuses de l'immigration*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Stambouli, J. et S. Arcand, 2013. «When Religion Meets Capitalism. A Study of the Role of Islam among North African Entrepreneurs in Montreal», in M. T. T. Thai et E. Turkina (dir.), *Entrepreneurship in the Informal Economy Models, Approaches and Prospects for Economic Development*. New York et London, Routledge.
- Streiff-Fénart, J., 1997. «Les recherches interethniques en France: le renouveau?», *Migrants-Formation*, n° 109, p. 48-65.
- Tadlaoui, J.-E., 2002. *Pistes d'action pour contrer les manifestations de la discrimination raciale et de l'intolérance dans le champ de l'intégration en emploi des personnes immigrées au Canada au cours des dernières années*. Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, Montréal.
- Watson, S., 2009. «The Magic of the Marketplace: Sociality in a Neglected Public Space», *Urban Studies*, vol. 46, n° 8, p. 1577-1591. <http://usj.sagepub.com/content/efs/46/8/1577> [consulté le 8 juin 2009].
- Weber, M., 1995. *Économie et société*, tomes 1 et 2. Paris, Plon.
- Zelinsky, W. et B. A. Lee, 1998. «Heterolocalism: An Alternative Model of the Socio-spatial Behaviour of Immigrant Ethnic Communities», *International Journal of Population Geography*, vol. 4, n° 4, p. 281-298.