

Université de Montréal

Laïcité et signes religieux ostentatoires dans le système éducatif québécois : récits d'identité professionnelle d'enseignantes bénéficiant du droit acquis dans le contexte de la loi 21

Par

Adam Ali Adam

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M.A

en Sciences de l'éducation, option Éducation comparée et fondements de l'éducation

Aout 2021

© Adam Ali Adam, 2021

Université de Montréal

Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des Sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé

Laïcité et signes religieux ostentatoires dans le système éducatif québécois : récits d'identité professionnelle d'enseignantes bénéficiant du droit acquis dans le contexte de la loi 21

Présenté par

Adam Ali Adam

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Pierre-Canisius Kamanzi

Président-rapporteur

Marie-Odile Magnan

Directrice de recherche

Roseline Garon

Membre du jury

Résumé

Alors que le Québec met en œuvre une loi sur la laïcité de l'État, la loi 21, les expériences des enseignantes portant des symboles religieux, en particulier les expériences pouvant affecter leur identité professionnelle (IP), n'ont pas été étudiées. En utilisant un cadre d'analyse interactionniste-conflictualiste, ce mémoire explore cette question à travers les récits de vie de 9 enseignantes musulmanes, dont 8 enseignantes bénéficiant du droit acquis (EBDA) — pouvant ainsi continuer à porter leurs signes religieux dans l'exercice de leur profession en dépit de la loi 21. L'objectif de cette étude est de comprendre et décrire la relation entre le port de signes religieux et l'IP de ces enseignantes dans le cadre de la loi 21. En décrivant les considérations générales qui structurent les interactions et les relations de pouvoir vécues par ces enseignantes, cette recherche fournit des informations sur leurs représentations des concepts clés liés à l'éducation de même que sur leurs perceptions et leur compréhension de la loi 21. Cette étude permet également de faire entendre leur voix dans les débats publics portant sur le port du voile.

Il ressort de cette étude que les interactions et les rapports de pouvoir vécus et rapportés par les EBDA ne conduisent pas nécessairement à des incidents impliquant des élèves et leurs parents. D'autre part, bien que les relations avec les collègues et les directeurs d'école soient le plus souvent décrites comme excellentes, quelques incidents avec ces groupes particuliers ont été signalés. Ces tensions, parfois créées par la loi 21, sont vécues de manière indirecte et subtile et prennent des formes diverses. Elles ont trait à des gestes, attitudes, comportements, mots ou commentaires offensants qui sont vécus « comme une normalité », mais qui traduisent néanmoins, dans certains cas, de l'islamophobie et du racisme ordinaire dans le milieu scolaire québécois. Bien que la loi 21 crée des tensions dans le milieu scolaire, elle suscite également de la sympathie du personnel à l'égard de certaines femmes interrogées dans notre étude. En tout état de cause, bien que la situation créée par la loi 21 soit vécue de façon décourageante pour les EBDA, aucune d'entre elles n'envisage de quitter la profession. Au contraire, l'un des résultats forts de notre étude semble révéler que la loi 21 renforce l'IP des EBDA, notamment celles qui veulent redoubler d'efforts pour « prouver » leur compétence ou améliorer leurs habiletés sociales dans le milieu scolaire. Elles deviennent ainsi très proactives dans les interactions pour être acceptées et reconnues afin de briser les préjugés à leur égard. En ce qui concerne les mécanismes de structuration de l'IP des EBDA,

nous avons identifié deux types d'IP : institutionnelle et communautaire. La première comprend des enseignantes qui placent l'organisation scolaire et leur profession au premier plan et dont la façon de penser et d'agir est orientée vers l'école, le gouvernement et l'État. Leur intégration dans l'école se fait par les interactions plutôt que par les règles. La seconde concerne les enseignantes plus préoccupées par l'avenir des autres femmes qui portent le hijab, qu'elles soient enseignantes en formation ou élèves dans les écoles primaires ou secondaires. Ces enseignantes ont connu davantage d'incidents liés à du racisme ordinaire à l'école, parfois à cause de la loi 21, et se sentent plus anxieuses au travail. Leur intégration se fait par le biais de règles plutôt que par les interactions en milieu scolaire.

Mots-clés : enseignantes, identité professionnelle, islamophobie, laïcité, loi 21, racisme ordinaire, signes religieux,

Abstract

While Quebec is implementing a national law on secularization, namely law 21, the experiences of teachers wearing religious symbols, particularly those symbols possibly affecting teachers' professional identity (PI), haven't been investigated yet. Using an interactionist-conflictualist framework, this dissertation explores this issue through of nine Muslim female teachers, eight of whom have benefited from acquired grandfathered rights (AGR), and therefore are able to continue wearing their religious symbols in the exercise of their profession, despite law 21. This study was conducted to understand and describe the relationship between wearing religious symbols and the PI of these teachers under law 21. By describing the general considerations that structure the AGRs' interactions and power relations, this research provides information about their representations of key concepts related to education, their perceptions, and their understandings of law 21. The research also provides an opportunity to foreground their voices about the hijab as an identity instrument in public debates.

The study shows that the interactions and relations experienced and reported by teachers having AGRs do not necessarily lead to incidents involving students and their parents. On the other hand, while relations of teachers benefiting from AGRs with their colleagues and school principals are most often described as excellent, it should be noted that incidents with this group of school actors are occasionally reported. These tensions, sometimes created by law 21, are experienced indirectly and subtly and take various forms, including gestures, attitudes, and behaviours, as well as offensive words or comments that are not necessarily bitter, but have become "normal". These incidents suggest, in some cases, the manifestation of Islamophobia and ordinary racism in the Quebec school environment. Although law 21 creates tensions in the school environment, it also generates sympathy in some respects. Nonetheless, although the situation created by law 21 is discouraging for teachers with AGRs, none of them have considered leaving the profession. On the contrary, one of the key findings of our study reveals that law 21 reinforces the PI of teachers with AGRs, especially as they strive to make more efforts to "prove" their competence or improve their social skills in the school environment (ex: by becoming very proactive in interactions to be accepted and to countermand prejudices). In terms of structuring mechanisms of teachers with AGRs' PI, we identified two types of PI: institutional and community. The former includes female

teachers, who place the school organization and their profession at the forefront, and whose way of thinking and acting is oriented towards the school, the government, and the state. Their integration into the school is through interactions rather than rules. The second is for female teachers who are more concerned about the future of other women who wear the hijab, whether they are student-teachers or students in primary or secondary schools. These teachers have experienced more incidents at school, sometimes because of law 21, and feel more anxious at work. Their integration happens through rules rather than through interactions.

Keywords: Islamophobia, law 21, ordinary racism, professional identity, secularism, religious signs, teachers

Table des matières

RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	5
TABLE DES MATIÈRES	7
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	10
REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION	13
1 CHAPITRE 1 — PROBLÉMATIQUE	15
1.1 INTRODUCTION	15
1.2 LAÏCITÉ : DÉFINITION ET CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE	16
1.2.1 <i>Concept de laïcité</i>	16
1.2.2 <i>Évolution sociohistorique de la laïcité au Québec</i>	18
1.2.3 <i>Une histoire de gestion de la religion dans l'espace public</i>	19
1.3 DIVERSITÉ ET RETOUR DU RELIGIEUX DANS L'ESPACE PUBLIC	22
1.3.1 <i>L'immigration</i>	22
1.3.2 <i>Les musulmans au Québec</i>	23
1.4 RECENSION DES RECHERCHES AU QUÉBEC	24
1.4.1 <i>Port du hijab musulman</i>	25
1.4.2 <i>Sentiments de stigmatisation et d'islamophobie</i>	25
1.4.3 <i>Enseignants et enseignantes racisés.es</i>	26
1.5 CRISTALLISATION DES TENSIONS ENTRE LA MAJORITÉ FRANCOPHONE QUÉBÉCOISE ET LES MINORITÉS MUSULMANES	27
1.5.1 <i>La crise des accommodements raisonnables (AR)</i>	27
1.5.2 <i>Les débats encadrant le projet de Charte des valeurs</i>	28
1.5.3 <i>Les récentes mesures législatives et ses enjeux</i>	29
1.6 IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANT.E.S AU QUÉBEC	31
1.7 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE ET QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	33
2 CHAPITRE 2 — CADRE THÉORIQUE	35
2.1 L'IP AU REGARD DES APPROCHES EN SOCIOLOGIE DES PROFESSIONS	36
2.1.1 <i>Approches fonctionnalistes</i>	37
2.1.2 <i>Approches interactionnistes</i>	38
2.1.3 <i>Approches conflictualistes néomarxistes et néowebériennes : une sociologie critique anglo-saxonne</i>	39
2.2 ANCRAGE DE L'IP DES ENSEIGNANTES DANS UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE CONFLICTUALISTE	41
2.3 SYNTHÈSE DU CHAPITRE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	44
3 CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	46
3.1 TYPE DE RECHERCHE	46
3.1.1 <i>Fondements épistémologiques : une perspective interprétative</i>	46
3.1.2 <i>Une recherche qualitative privilégiant une approche phénoménologique</i>	47
3.2 PRÉSENTATION DU CORPUS	48
3.2.1 <i>Caractéristiques sociodémographiques</i>	49
3.3 DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	51
3.3.1 <i>Présentation de l'outil de collecte des données</i>	51
3.3.2 <i>Avantages et inconvénients de l'entretien semi-directif de récits de vie</i>	52
3.4 DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	53

3.5	STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES	54
3.6	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES	55
4	CHAPITRE 4 – INTERACTIONS ET RAPPORTS DE POUVOIR VÉCUS PAR LES EBDA	57
4.1	CONSIDÉRATION GÉNÉRALE STRUCTURANT LES INTERACTIONS ET LES RAPPORTS DE POUVOIR	57
4.1.1	<i>Conceptions : profession enseignante, enseignement et pédagogie</i>	58
4.1.1.1	Profession enseignante	58
4.1.1.2	Enseignement et pédagogie	62
4.1.2	<i>Connaissance et perception de la loi 21</i>	67
4.1.3	<i>Opportunité de porter sa voix au débat public sur le voile en tant qu'instrument d'identité</i>	74
4.1.4	<i>Loi 21 et tensions scolaires</i>	78
4.2	INTERACTIONS ET RAPPORTS DE POUVOIR AVEC LES ACTEURS DE L'ÉCOLE	84
4.2.1	<i>Interactions avec les élèves</i>	84
4.2.2	<i>Interactions avec les parents d'élèves</i>	91
4.2.3	<i>Interactions avec les collègues enseignants et enseignantes</i>	95
4.2.4	<i>Interactions avec les directions et autres acteurs intervenants de l'école</i>	98
4.3	RACISME, ISLAMOPHOBIE ET DISCRIMINATION	101
4.4	DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION	105
5	CHAPITRE 5 – MÉCANISMES STRUCTURANT LES PARCOURS IDENTITAIRES INDIVIDUELS ET PROFESSIONNELS.....	110
5.1	RÉCITS D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE INSTITUTIONNELLE	111
5.1.1	<i>Récit de Zarga Ahmar</i>	112
5.1.1.1	Actions déterminantes dans la construction identitaire	112
5.1.1.1.1	Identité individuelle et port du voile	112
5.1.1.1.2	Identité professionnelle	113
5.1.1.2	Facteurs structurels de construction de l'IP chez Zarga Ahmar	115
5.1.1.2.1	Facteurs intégratifs	115
5.1.1.2.2	Facteurs de sociabilité	116
5.1.1.3	Évolution de l'IP selon la position de Zarga Ahmar dans leur milieu scolaire	116
5.1.1.3.1	Éléments identitaires pour soi et pour autrui	117
5.1.1.3.2	Éléments de tensions	117
5.1.1.3.3	Éléments d'ajustements et régulations	118
5.1.2	<i>Récit de Zahra Abiad</i>	119
5.1.2.1	Actions déterminantes dans la construction identitaire	120
5.1.2.1.1	Identité individuelle et port du voile	120
5.1.2.1.2	Identité professionnelle	121
5.1.2.2	Facteurs structurels de construction de l'IP chez Zahra Abiad	122
5.1.2.2.1	Facteurs intégratifs	122
5.1.2.2.2	Facteurs de sociabilité	123
5.1.2.3	Évolution de l'IP selon la position de Zahra Abiad dans leur milieu scolaire	124
5.1.2.3.1	Éléments identitaires pour soi et pour autrui	124
5.2	IDENTITÉ PROFESSIONNELLE COMMUNAUTAIRE	125
5.2.1	<i>Récit de Khadra Akhabache</i>	126
5.2.1.1	Actions déterminantes dans la construction identitaire	128
5.2.1.1.1	Identité individuelle et le port du voile	128
5.2.1.1.2	Identité professionnelle	129
5.2.1.2	Facteurs structurels de construction de l'IP chez Khadra Akhabache	131
5.2.1.2.1	Facteurs intégratifs	131
5.2.1.2.2	Facteurs de sociabilité	132
5.2.1.3	Évolution de l'IP selon la position de Khadra Akhabache dans leur milieu scolaire	133
5.2.1.3.1	Éléments identitaires pour soi et pour autrui	133
5.2.1.3.2	Éléments d'ajustements et régulations	134
5.2.2	<i>Récit de Safra Akhdar</i>	134
5.2.2.1	Actions déterminantes dans la construction identitaire	135
5.2.2.1.1	Identité individuelle et le port du voile	135

5.2.2.1.2	Identité professionnelle	136
5.2.2.2	Facteurs structurels de construction de l'IP chez Safra Akhadar	137
5.2.2.2.1	Facteurs intégratifs	137
5.2.2.2.2	Facteurs de sociabilité	138
5.2.2.3	Évolution de l'IP selon la position de Safra Akadar dans leur milieu scolaire	139
5.2.2.3.1	Éléments de tensions	139
5.2.2.3.2	Éléments d'ajustements et régulations	140
5.3	DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION	141
5.3.1	<i>Déterminants de l'identité professionnelle construite par les enseignantes</i>	141
5.3.1.1	Transactions relationnelles	141
5.3.1.2	Transaction biographique	143
CONCLUSION GÉNÉRALE		146
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		151
ANNEXES 1 : GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF		158
ANNEXES 2 : FICHES D'ANALYSES		161
ANNEXES 3 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE		163

Liste des sigles et abréviations

AR : Accommodements raisonnables

CAQ : Coalition avenir Québec

CEREP : Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie

CS : Commission scolaire

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSS: Centre de services scolaire

CSSDM : Centre de services scolaire de Montréal

CSSL : Centre de services scolaire de Laval

CSSMB : Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

CSSPI : Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île

EBDA : Enseignantes bénéficiant du droit acquis

ECR : Éthique et culture religieuse

IP : Identité professionnelle

PLQ : Parti libéral du Québec

PQ : Parti québécois

TECFE : Test de certification en français écrit pour l'enseignement

*À la mémoire de la République de Guinée qui m'a tout donné, le savoir et les moyens de
poursuivre vers une autre étape d'enrichissement intellectuel.*

À la mémoire de la République du Tchad qui m'a bercé et où j'ai fait mes premières armes.

Remerciements

Nous avons dû demander l'aide, les conseils et le soutien de nombreuses personnes pour préparer ce mémoire. Au risque d'en oublier certains ou d'alourdir cette section, nous ne pouvons pas les énumérer toutes. Qu'elles en soient remerciées pour leurs contributions.

Il convient tout de même de mentionner certaines personnes pour exprimer notre gratitude. Tout d'abord, nous tenons à remercier Marie-Odile Magnan, professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) et notre directrice de recherche. Nous la remercions pour ses conseils et son soutien indéfectible tout au long de notre parcours académique et scientifique ainsi que pour toute l'aide dont nous avons eu besoin pour réaliser ce mémoire. Ensuite, nous n'oublions pas les enseignantes qui ont répondu à notre enquête. Sans leur contribution, il n'aurait pas été possible de collecter les données pour cette étude. Nous leur disons merci pour leur disponibilité et pour la franchise avec laquelle elles ont répondu à nos questions. Par ailleurs, nous sommes reconnaissants vis-à-vis de nos professeurs de la FSE et de l'Université de Montréal (UdeM) ; en particulier notre président de jury, Pierre Canisius Kamanzi, professeur agrégé, pour sa disponibilité et son empathie, Roseline Garon, membre de notre jury ; et à Marc-André Deniger, professeur titulaire, pour ses lectures et suggestions pour améliorer notre devis de recherche. En outre, nous remercions nos collègues et amis de l'Université Cheikh Anta Diop, le Dr Abdoul Diallo de la FASEF¹ et de l'UdeM ainsi que le Professeur Ibrahima Sakho, qui est également chargé de cours à l'UdeM et à l'Université du Québec à Montréal pour leur soutien évident et tous leurs efforts nous ayant conduit à l'UdeM ; Boubacar Ndiaye de l'ANAQ-SUP², pour ses corrections ; et de l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia, le Dr Soumahila Bayo pour avoir lu et donné des commentaires pertinents pour ce mémoire. Nous sommes particulièrement reconnaissants au Professeur Alpha Amadou Bano Barry, qui, bien qu'étant le Ministre de l'Éducation Nationale de la République de Guinée, n'a ménagé aucun effort pour nous lire et nous donner des conseils utiles pour nos études et dans la vie. Enfin, nous ne pouvons manquer de remercier notre père et notre mère, Ali Adam Abdarrahmane et Souad Yacoub, pour leur exprimer notre gratitude pour tous les efforts qu'ils ont fournis pour nous et pour toutes les difficultés qu'ils ont endurées pendant notre éducation.

¹ Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation

² Autorité nationale d'assurance qualité de l'enseignement supérieur du Sénégal

Introduction

La professionnalisation du métier d'enseignant³ exige qu'une attention particulière soit accordée au développement de l'identité professionnelle (IP) de l'enseignant, tant dans le processus de formation (initiale et continue) que dans la pratique (Anadón et al., 2001). Plusieurs facteurs sociaux et personnels semblent jouer un rôle dans le développement de l'IP. Parmi ces facteurs figure la dimension religieuse (Kolly, 2018), car dans la pratique culturelle, certaines personnes assimilent des faits religieux à leur identité personnelle. Par exemple, certaines femmes musulmanes qui portent le voile, et comme le rapportent certaines chercheuses (Benhadjoudja, 2014, 2018 ; Lavoie, 2018), considèrent le « hijab » comme une partie intégrante de leur identité individuelle. Selon Mangin (2019) et Dubar et coll. (2015d), il existe des liens importants entre les identités individuelles, sociales, professionnelles et institutionnelles. Dans ses travaux sur les IP et les identités religieuses, Kolly (2018) souligne que l'image de la femme voilée est un obstacle à l'égalité des sexes et à la liberté d'expression. Cette femme est soupçonnée de ne pas être neutre (Kolly, 2018) et donc de ne pas respecter la laïcité et ses principes, rejoignant ainsi les thèses de ceux qui défendent l'interdiction du port de signes religieux par les agents publics (Lavoie, 2018). Selon Kolly (2018), les processus de racisation visant les femmes voilées les conduisent à des réappropriations critiques sans que ces mécanismes identitaires ne leur garantissent pourtant des perspectives d'évolution sereine dans leur parcours professionnel féminin.

Dans le contexte d'application de la loi 21, nous nous intéressons dans ce mémoire à ce sujet d'actualité au Québec, dont les différents aspects et implications n'ont pas été suffisamment abordés. Il s'agit de l'IP des enseignantes musulmanes par rapport à l'utilisation de symboles religieux dans l'espace scolaire. Le choix de ce sujet se justifie par son originalité et son actualité. Bien que la littérature sur ce sujet soit encore modeste, il s'agit d'une thématique qui est en phase avec la transformation du monde tel qu'il est aujourd'hui. De plus, ce sujet apparaît épisodiquement dans les débats québécois et, précisément parce qu'il est largement médiatisé, il crée un certain malaise dans la société québécoise, à telle enseigne qu'il produit « un écart entre la réalité ou

³ Tout au long du mémoire, le terme « enseignants » est utilisé pour désigner toutes les personnes du genre féminin et masculin qui fournissent un enseignement aux élèves du primaire et secondaire. Le terme « enseignante » est utilisé lorsque les personnes citées sont exclusivement du genre féminin ou qu'il s'agit des répondantes à notre enquête.

l'objectivité des faits et la perception des individus » (Le Coz, 2015, p. 15). L'ensemble des questions abordées dans ce mémoire constitue un dépassement disciplinaire. Elles reposent à la fois sur l'éducation, la sociologie, le droit et les sciences religieuses.

Dans le contexte de la pénurie⁴ d'enseignants au Québec et de celui de la loi 21, cette étude apporte une double contribution. Par exemple, elle pourrait préciser si certains enseignants veulent quitter le Québec ou le système scolaire francophone parce qu'ils se sentiraient moins en sécurité dans leur emploi en raison de l'application de la loi 21. L'étude pourrait également répondre à ces questions : comment renforcer le sentiment d'appartenance à leur profession dans l'environnement francophone du Québec ? Comment contribuer à la formation initiale et continue de tous les intervenants scolaires afin de favoriser l'inclusion des enseignants musulman.es au Québec ? Larochelle-Audet (2019) révèle que les enseignants racisé.es ne se sentent pas à leur place notamment dans les commissions scolaires (CS) francophones de Montréal, car ils rapportent vivre du racisme et parfois, de l'islamophobie. Toutefois, son étude n'a pas examiné spécifiquement les attitudes des enseignants musulmans vis-à-vis de leur profession. En se concentrant sur ce groupe, notre étude nous permettra d'identifier les moyens de diffuser les pratiques inclusives dans la profession enseignante. Que peuvent faire les directeurs d'école pour promouvoir l'inclusion des enseignants musulmans d'une part et encourager l'adoption de pratiques ouvertes à la diversité religieuse d'autre part, surtout en période de pénurie d'enseignants ?

Ce mémoire est divisé en deux parties. Les trois premiers chapitres traitent de la phase théorique. Le chapitre 1 porte sur la problématique qui contextualise le sujet à travers une rétrospective des principaux éléments ayant concouru à l'émergence du problème à l'étude. Le second chapitre est consacré à la présentation de notre cadre d'analyse interactionniste-conflictualiste. Le troisième chapitre traite de la méthodologie de recherche qui nous a permis de collecter les données et répondre à notre question de recherche. La deuxième partie du mémoire est consacrée à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Il se compose des chapitres 4 et 5, qui traitent des interactions et des relations de pouvoir auxquelles sont confrontés les EBDA et des mécanismes qui structurent leurs parcours identitaires, individuels et professionnels.

⁴ Diedhiou (2018) rapporte que plusieurs quotidiens compilent des données corroborant que les projections du MELS prévoient une augmentation du nombre d'élèves d'environ 14 % d'ici 2029, ce qui met une pression sur le réseau scolaire déjà en manque d'enseignants. Après leur formation, 20 % des enseignants quitteraient la profession, donc le taux de précarité est de 46 %. Cette situation conduirait même certains CSS à embaucher des suppléants non qualifiés.

1 Chapitre 1 — Problématique

1.1 Introduction

Plusieurs controverses et tensions autour de la laïcité rendent difficiles les discussions relatives à la place des musulmans dans les sociétés occidentales et en particulier au Québec. Le contexte du Québec est jalonné de tensions récurrentes autour d'une logique identitaire liée à la « majorité fragile » (Mc Andrew, 2015). Dans ce contexte de polarisations, les chercheurs observent des phénomènes liés au racisme ordinaire⁵ et à l'islamophobie (Antonius, 2008 ; Bakali, 2017 ; Brodeur, 2008 ; Eid, 2016 ; Wilkins-Laflamme, 2018). Ces études rapportent par exemple que les événements marquants, notamment la crise des AR, les débats encadrant la charte des valeurs et l'adoption de la Loi 21 ont conduit à la montée de crimes haineux⁶ et de comportements islamophobes. Depuis que le Québec a adopté la Loi 21, le 16 juin 2019, aucune recherche scientifique n'a encore porté sur les expériences professionnelles vécues par les enseignants ayant dû retirer leur signe religieux ainsi que sur les enseignants bénéficiant d'un droit acquis (pouvant donc continuer de porter leur signe religieux). En contexte de pénurie d'enseignants au Québec, les chercheurs ne se sont pas encore penchés sur la question de l'expérience et de l'IP des enseignants portant initialement un signe religieux. Souhaitent-ils demeurer dans la profession ? Se dirigent-ils vers le secteur privé de l'enseignement ? Dans leur rapport au quotidien avec la communauté éducative⁷, leur IP est-elle ou non affectée ? Il semble alors pertinent de creuser ces questions de recherche afin d'explorer, selon les récits des enseignantes, si leur IP s'est transformée ou non dans ce contexte de la Loi 21.

⁵ Selon Jamin (2016), le racisme ordinaire est une mobilisation de stéréotypes exprimant une sorte de violences quasi quotidiennes répétées à petites doses, à travers lesquelles on associe de manière plus ou moins inconsciente des éléments négatifs avec la couleur de peau, la religion, l'origine ou la culture d'un groupe d'individus. Il est bien plus difficile à identifier et à dénoncer qu'une insulte ou une agression physique. Car, il peut prendre la forme d'un trait d'humour maladroit, d'une question anodine ou d'une petite phrase qui semble bienveillantes, mais bâties sur des préjugés.

⁶ Par exemple l'attentat terroriste du 4 février 2017 tuant six personnes dans la grande mosquée de Québec (« A not-so-lone wolf; Terrorism in Quebec City », 2017)

⁷ Par communauté éducative, il est entendu, dans le cadre de ce mémoire, que cette entité rassemble à la fois les élèves et tous ceux qui, dans l'école ou en rapport avec elle, contribuent à la réalisation de ses missions. Il s'agit des élèves, de divers types de personnels de l'école (enseignant.es ou non), des parents d'élèves et des acteurs institutionnels et sociaux qui interviennent dans le contexte de l'école.

Pour appréhender cette problématique, il convient de faire un détour historique pour trouver des repères concernant les moments et les faits importants dans la trajectoire de la laïcité au Québec. À ce titre, nous présenterons d'abord la dynamique de gestion du religieux dans l'espace public. Nous explorerons ainsi le contexte sociohistorique relatif aux enjeux de la laïcité au Québec. Nous ferons d'abord état du rôle de l'Église catholique à travers le temps. Ensuite, nous traiterons de l'impact de la diversification de l'immigration sur le retour du fait religieux dans l'espace public, par le port de signes religieux, entre autres le voile islamique. Pour ce faire, nous présenterons le portrait sociodémographique de l'immigration, puis nous dresserons le profil des musulmans au Québec. L'examen de la littérature disponible sur les dimensions délimitant le concept de laïcité et la recension des écrits qui ont prévalu à la prise en compte de ce champ de recherche nous permettent de circonscrire notre problème de recherche et d'en identifier plus précisément les différents contours. Nous avons tenté de répondre à la question suivante : quelles sont les connaissances scientifiques qui permettent de soutenir la pertinence d'étudier l'identité professionnelle des enseignants racisés, en contexte de Loi sur la laïcité de l'État, au regard de leur vécu avec la communauté éducative au Québec ? Pour y répondre, nous dressons l'état de la question à travers la recension des recherches réalisées au Québec, en clarifiant en amont le concept de laïcité et son évolution au Québec. Par ailleurs, nous examinerons les principaux événements marquants, notamment la crise des accommodements (ayant mené aux audiences de la commission Bouchard Taylor) et les débats encadrant la charte des valeurs, qui, dans la trajectoire historique du Québec, ont polarisé les tensions entre majorité québécoise et minorités religieuses (Bakali, 2015 ; Brodeur, 2008 ; Hassan et al., 2019). Finalement, nous présenterons les récentes initiatives législatives de gestion du religieux dans l'espace public qui se sont soldées par l'adoption de la Loi 21 en juin 2019. C'est dans cette dynamique que la synthèse de cette problématique débouchera sur la question générale de recherche.

1.2 Laïcité : définition et contexte sociohistorique

1.2.1 Concept de laïcité

Historiquement, la laïcité trouve ses racines dans les réflexions grecques et latines. Le terme lui-même est une invention française qui n'est apparue que dans la seconde moitié du XIXe siècle. Certains pays l'ont ignoré alors que d'autres l'ont adopté. Pour reprendre les termes de Poulat (s. d., p. 1), la laïcité est encore, dans de nombreux contextes, l'objet de débats « sans fin sur des bases

souvent mal assurées, voire erronées ». Le concept est polysémique et présente différentes orientations philosophiques et politiques. De manière générale, il est sensible et clivant, sans définition établie et universelle (Baubérot, 2014 ; Haarscher, 2017 ; Milot, 2008). Selon certains auteurs (Bullivant et Lee, 2016 ; Haarscher, 2017), la laïcité est une théorie, une idéologie ou une modalité politique qui distingue le laïc d'autres phénomènes (en général religieux, sinon sacrés ou métaphysiques). Dans ce mémoire, elle est comprise comme le fait de « L'État neutre entre les religions, tolérant tous les cultes » (Milot, 2008, p. 10). C'est un État qui garantit l'égalité de traitement, qui ne favorise ni ne rejette aucune religion ou aucun culte. Par conséquent, certains auteurs (Baubérot, 2014 ; Haarscher, 2017 ; Koussens, 2012 ; Milot, 2008) soulignent que la laïcité repose sur les principes suivants.

- a) Liberté de conscience et de religion ;
- b) Égalité morale de tous devant la Loi.
- c) Séparation des pouvoirs entre les autorités politiques et religieuses ;
- d) Neutralité de l'État ;

C'est la définition politique de la laïcité. Elle est souvent abordée dans les récents débats publics et universitaires qui examinent le rôle de la religion dans la société contemporaine et la manière dont les systèmes politiques exercent un pouvoir normatif sur les institutions religieuses (Bullivant et Lee, 2016). La mesure dans laquelle l'État applique ces principes détermine si sa laïcité est fermée ou ouverte. Toutefois, ces formes sont relatives, car elles varient d'une époque à l'autre, d'une région à l'autre et d'un pays à l'autre. La laïcité ouverte est considérée comme modérée et flexible ; elle implique le respect de la liberté de conscience et de religion fondée sur la séparation relative de l'État et de la religion. Son ouverture permet aux croyants de pratiquer leur foi et d'assumer leur identité religieuse, même dans la sphère publique, en empiétant le moins possible sur la liberté des autres (Iacovino, 2015 ; Milot, 2008). À l'inverse, la laïcité fermée est perçue comme plus dogmatique, rigide et clivante (Haarscher, 2017). Elle applique sans compromis le principe de la séparation absolue de l'État et de la religion. En France, par exemple, elle est liée aux fondements de la démocratie et repose sur la subordination du critère de la liberté religieuse aux autres droits et libertés (Baubérot, 2014 ; Haarscher, 2017 ; Milot, 2008). Ces perceptions de laïcité ouverte ou fermée, déjà mises à mal par les compromis scolaires successifs en France dans les années 1980, ont également été soulignées par la controverse sur le port du foulard islamique

(Balibar, 1991, p. 73). Comment, au fil du temps, la laïcité s'est-elle développée au Québec et que révèlent les études sur le concept ?

1.2.2 Évolution sociohistorique de la laïcité au Québec

Au Québec, la laïcité recouvre une réalité sociale, culturelle, politique et juridique complexe, dont le secteur de l'éducation est une pièce du puzzle (Mancilla, 2009). Selon Tremblay et al. (2018, p. 2), « à la fois comme sujet de débat sociopolitique et comme objet de réflexion scientifique [la laïcité] fait partie d'un créneau relativement nouveau au Québec ». L'histoire scolaire du Québec depuis la période coloniale française (Milot et Estivalèzes, 2008a) a été marquée par le rôle dominant de l'Église catholique dans l'éducation (Milot, 2007). Le caractère confessionnel du système scolaire et des structures gouvernementales est inscrit dans divers niveaux de législation, de la Loi sur l'instruction publique du Québec à la Constitution canadienne (Milot, 2001). Le ministère de l'Éducation a été créé en 1964, mais les églises étaient représentées dans les organes administratifs de haut niveau. Dans les années 1990, le débat sur la religion dans les écoles s'est intensifié et, en 1995, à l'issue de ses travaux, la Commission des États généraux sur l'Éducation a recommandé de déverrouiller la confessionnalité scolaire. Ainsi, en 1997, nous avons assisté à de profonds changements dans ce système séculaire. Le gouvernement du Québec a réussi à obtenir la modification de l'article 93 de la Constitution (1867), ce qui lui a permis de redéfinir les commissions scolaires en fonction de la langue plutôt que de la religion (Milot, 2001, 2007 ; Milot et Estivalèzes, 2008b).

En 1999, une controverse sur la laïcité et le confessionnalisme au Québec a lieu, et mobilise les partisans d'une option ou de l'autre. Le débat a débuté avec le rapport *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, préparé par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Milot, 2001, 2007 ; Milot et Tremblay, 2009). En conséquence, le statut confessionnel des écoles a été aboli en 2000, ainsi que les structures confessionnelles du ministère de l'Éducation et du CSE. Six ans plus tard, le modèle québécois de laïcité, institutionnalisé par la déconfessionnalisation progressive des services publics, notamment de l'éducation, et consacré juridiquement par l'obligation d'AR, est remis en cause à la suite de la décision de la Cour suprême du Canada dans l'affaire Kirpan (Legault, 2011 ; Milot, 2001, 2007). En fait, la pensée laïque au Québec repose sur deux pôles : le conservateur et le libéral. Les premiers optent pour une laïcité d'influence française plutôt que pour un pluralisme normatif, estimant que le projet national

transcende les identités particulières. L'autre prône une laïcité ouverte et une vision modernisatrice du nationalisme québécois sous-tendue par l'interculturalisme. Ces deux pôles se manifestent systématiquement dans l'imaginaire social et dans les politiques publiques mises en œuvre par le gouvernement (Bakali, 2017 ; Benhadjoudja, 2014, 2018 ; Koussens, 2012; Tremblay et al., 2018). Suite à ces débats et aux discours majoritaires, le gouvernement s'est éloigné de la laïcité ouverte pour se rapprocher d'une laïcité fermée au cours des dernières années. En effet, le Québec a récemment adopté une loi en faveur de la laïcité fermée (loi 21), qui interdit le port de signes religieux pour les employés publics, y compris les enseignants (Éditeur officiel du Québec, 2019).

1.2.3 Une histoire de gestion de la religion dans l'espace public

Pour comprendre le contexte de notre questionnement, nous devons faire un détour historique en examinant les relations entre la société québécoise et la religion et leur impact au fil du temps. À cet égard, rappelons que le Québec a été sous l'influence de la religion, et en particulier de l'Église catholique, pendant très longtemps, jusque dans les années 1960. À partir des années 1960, la religion est considérée comme un obstacle au progrès social, et pendant la période de la Révolution tranquille, on assiste donc à son érosion. Cette période, qui marque un tournant important dans l'histoire du Québec, est marquée par une série de changements sociaux et une véritable réorganisation de l'État québécois (Bakali, 2015 ; Iacovino, 2015). Au Canada, comme au Québec, la problématique du religieux dans la sphère publique est désormais régulée par les Chartes canadienne et québécoise, qui consacrent les libertés religieuses et leurs formes de manifestations (Koussens, 2011 ; Mancilla, 2009, 2011 ; Milot, 2007). Contrairement à d'autres pays, il n'y a pas d'unité institutionnelle distincte chargée des affaires religieuses au Canada. Pourtant, cette question est une source de préoccupation et de débat dans de nombreux domaines de la vie publique. Il s'agit souvent d'un facteur important à prendre en compte, surtout lorsqu'il s'agit de diversité ethnoculturelle. Au Québec, les principales réflexions et débats sur les questions religieuses ont lieu principalement au sein des ministères de l'Éducation et de l'Immigration (Mancilla, 2009).

Dans ce contexte, il existe deux dimensions spécifiques dans la définition des politiques de gestion du religieux : la première concerne l'inclusion des minorités et la seconde la sécularisation des espaces publics, notamment le milieu scolaire (Proulx, 2009). Jusqu'en 1998, le système scolaire était encore divisé en deux réseaux confessionnels : catholiques et protestants. Cela explique pourquoi les débats dans le secteur de l'éducation se sont intensifiés, notamment en ce qui concerne

la déconfessionnalisation du système scolaire et la mise en œuvre du programme d'ECR (Mancilla, 2009, 2011 ; Milot, 2001 ; Proulx, 2009). Le sujet de la laïcité a suscité de nombreux débats au Québec, dans lesquels certaines conceptions « nationalistes » (Koussens, 2012) ou « identitaires » (Nadeau et Helly, 2016) ont été convoqués pour cristalliser les opinions.

Actuellement, la disposition légale relative aux AR⁸ est utilisée pour résoudre les conflits liés à l'identité religieuse dans les lieux publics. Il s'agit de l'interprétation des Chartes canadiennes et québécoises et de la jurisprudence sur le concept de liberté religieuse. Mancilla (2009) note que cette jurisprudence a joué un rôle clé dans le parcours des minorités religieuses dans la société québécoise et canadienne. Certains chercheurs (Milot et Estivalèzes, 2008) notent que la laïcité est utilisée par certains comme un outil discursif pour légitimer des positions qui appellent à l'élimination de la diversité religieuse « visible » dans les écoles afin de préserver le caractère laïque des écoles. Bien que cela puisse s'appliquer à toutes les religions, nous nous concentrerons dans ce mémoire sur la religion musulmane.

Selon Lavoie (2018), la perception publique de l'islam en Occident semble être généralement associée à l'accumulation d'attaques tragiques perpétrées en son nom depuis les années 2000. Depuis lors, à la suite d'une série d'événements, dont ceux du 11 septembre 2001 aux États-Unis, la question de la religion, en particulier la religion musulmane, est à nouveau au centre de nouvelles préoccupations dans la vie publique. En Europe, des attentats terroristes commis par des extrémistes islamiques ont récemment eu lieu dans plusieurs pays, dont la France, la Belgique, l'Angleterre et l'Espagne. En Amérique du Nord, le Canada n'a pas échappé à ces expériences douloureuses (la tentative d'assassinat manquée contre le Parlement d'Ottawa en 2006, l'attentat contre le Parti québécois à Metropolis en 2012, etc.), même si les conséquences n'ont pas été aussi graves qu'en Europe. Selon Amiraux (2007 et 2015, cité par Lavoie, 2018), ces actes tragiques ont contribué à ébranler la perception publique de la religion musulmane et, par la même occasion, le signe religieux au sein de cette religion, notamment le hijab. Selon Wilkins-Laflamme (2018), qui cite les travaux de 2017 de CROP et Agnus Reid sur le populisme et la xénophobie ainsi que les tendances religieuses, les répondants du Québec ont en moyenne des attitudes plus négatives envers les musulmans que ceux du reste du Canada. Face à cette situation, la laïcité est souvent proposée

⁸ Disposition juridique de droit canadien, issue de la jurisprudence, visant à assouplir une norme pour contrer la discrimination que pourrait subir une personne pour motif de sexe, de religion ou autres dans le but de garantir à tous le droit à l'égalité.

dans les débats sociaux et politiques comme une solution publique (Lavoie, 2018) pour canaliser la religion dans la sphère publique.

Wilkins-Laflamme (2018) soutient que les médias ont contribué à l'image des musulmans que de nombreux Québécois ont créée dans leur esprit. Selon cette chercheuse et d'autres encore (Kolly, 2018 ; Lavoie, 2018), l'islam et les musulmans sont perçus et représentés comme une menace pour la neutralité religieuse de l'État et la laïcité de la vie publique. Vatz-Laaroussi (2008, p.50) affirme que la diffusion de stéréotypes sur les communautés musulmanes et arabes a contribué à la perception de la religion « comme intégriste, traditionnelle et menaçante ». Cette peur sociale a sans doute entraîné des tensions dans les relations entre la majorité québécoise et la minorité musulmane racialisée. Selon Vatz-Laaroussi (2008), la majorité blanche francophone estime que la diversité sociale croissante et l'expression publique de l'identité religieuse menacent l'identité et la coexistence harmonieuse du Québec. La religion est devenue une source de discorde dans les relations sociales et politiques, conduisant certains partis politiques à chercher à restreindre l'expression publique de la religiosité. Dans ce contexte, des controverses sur cette question se dessinent et se déroulent dans la société québécoise et suscitent des débats dans le milieu universitaire, les médias et l'arène politique depuis 2006, notamment avec la crise des AR, puis avec les projets de Charte des valeurs, de loi 62 et de loi 21. Avec l'adoption de la loi 21 en 2019, le gouvernement du Québec met en place légalement l'interdiction de l'utilisation de symboles religieux par les agents de l'État, y compris les enseignants. Bien que certains syndicats d'enseignants s'opposent à cette disposition, la majorité de la population québécoise semble l'accepter. Selon un sondage léger exclusif (Clavel, 2018), trois Québécois sur cinq désapprouvent le port d'un symbole religieux visible (voile, kippa, croix) par les enseignants. Selon Clavel (2018), la province de Québec (61 %) serait la plus intolérante sur cette question (73 % chez les plus de 55 ans, contre 48 % chez les jeunes), alors que dans les autres provinces canadiennes, l'opinion varie entre 18 % et 29 % dans les mêmes groupes d'âge. Compte tenu de la pénurie d'enseignants, la mise en œuvre de la loi 21 pourrait entraîner le départ des enseignants québécois visés par la mesure vers d'autres provinces. Dans un pays comme la France, où cette approche a déjà été expérimentée avant le Québec, une étude réalisée en 2009 par le ministère de l'Intérieur a montré que l'interdiction de signes religieux dans les écoles françaises a entraîné le déplacement des musulmans vers des écoles confessionnelles privées (Bras et Mervin, 2010).

Les polémiques qui résultent des débats sur la laïcité ne sont pas seulement d'ordre scientifique. Naturellement, pour chaque période, différentes solutions sont proposées pour l'orientation de la société québécoise. Avant donc de présenter l'histoire de la cristallisation des tensions entre la majorité francophone du Québec et les minorités musulmanes, il convient de faire un portrait de l'immigration et du profil des musulmans au Québec comme l'une des nombreuses formes de diversité contribuant au retour de la religion dans la sphère publique au Québec.

1.3 Diversité et retour du religieux dans l'espace public

Avant de présenter le portrait sociodémographique de l'immigration au Canada et au Québec, notons que les réformes entreprises dans les années 1960-1966 ont entraîné un éveil de l'identité québécoise qui est intimement liée à la culture et à la langue de la majorité francophone. Aussi, l'histoire des rapports entre Église et société au Québec depuis la Révolution tranquille a conduit à une sécularisation des institutions publiques et d'une partie de la population. À certains égards, les rapports sociaux et politiques, au Québec comme au Canada, reposent sur des principes pouvant se traduire par des attitudes et des stratégies de protection, de revendication et de repli identitaire des Québécois et des francophones minoritaires au Canada. Sur cette base historique, le Québec a une grande sensibilité politique et sociale dans la définition de son rôle et de son identité, qui influence la relation avec les minorités racialisées et les immigrants (Bakali, 2015 ; Brodeur, 2008 ; Hassan et al., 2019 ; Mc Andrew, 2002 ; Vatz-Laaroussi, 2008). Selon Bakali (2015), ces derniers sont perçus à la fois comme contribuant de manière positive à la diversité du tissu social, mais aussi comme un obstacle à la cohésion sociale et à la construction du projet national québécois axé sur certains aspects, dont la culture et la langue francophones, dans un contexte où relations et politiques se développent et se cristallisent entre anglophones et francophones. Dès lors, l'accueil d'immigrants, particulièrement musulmans, représente un enjeu important (Bakali, 2015 ; Brodeur, 2008 ; Hassan et al., 2019 ; Vatz-Laaroussi, 2008). Parmi les sujets ayant polarisé la trajectoire de la laïcité au Québec, le voile musulman figure en bonne place. Dans cette section, nous allons donc présenter un portrait de l'immigration et, plus spécifiquement, des musulmans au Québec.

1.3.1 L'immigration

Dans un contexte international marqué par des flux migratoires intenses, selon le recensement de 2016, 22 % de la population canadienne est immigrée, soit 7 540 830 des 34 460 065 résidents du pays. Avant 1981, le Québec ne comptait que 238 655 immigrants, mais depuis lors, une

augmentation significative de leur nombre a été enregistrée. Entre 2011 et 2016, 215 170 nouveaux immigrants et 86 065 résidents non permanents sont arrivés, portant le nombre total d’immigrants en 2016 à 1 177 375, soit 15 % de la population de la province (7 965 450) ((Statistique Canada, 2017b). Statistique Canada (2017c) estime qu’entre 2017 et 2019, au regard des nouveaux immigrants et du solde des résidents non permanents, le nombre a augmenté de 254 251 personnes. Bien que tous ces d’immigrants soient susceptibles d’appartenir à différentes religions ou même d’être agnostiques, les données du recensement de 2016 suggèrent qu’environ 27 % d’entre eux pourraient être musulmans, car ces quelques 315 752 personnes proviennent de pays présentant de fortes caractéristiques islamiques et/ou arabes (Statistique Canada, 2017a).

1.3.2 Les musulmans au Québec

Dans cette sous-section, il convient d’esquisser un portrait des musulmans du Québec, étant donné la diversité des profils de cette religion en pleine expansion, qui est pratiquée par environ 1,6 milliard d’adeptes dans le monde (Haddad et Quadri, 2018). Lors du recensement de 1871, il n’y avait que 13 musulmans au Canada, mais selon le recensement de 2011, ils étaient un peu plus d’un million, dont près de 250 000 au Québec, la plupart à Montréal (Brodeur, 2008 ; Haddad et Quadri, 2018 ; Mancilla, 2009). En 2016, ils étaient 315 752, principalement originaires du Maghreb (134 915)⁹, du Moyen-Orient (112 625)¹⁰, d’Asie (47 650)¹¹ et d’Afrique subsaharienne (16 342)¹² (Statistique Canada, 2017a). Selon Brodeur (2008), les musulmans du Québec sont majoritairement sunnites, bien qu’il y ait également quelques chiites et une frange de musulmans Ahmadiyya¹³.

Selon certaines études (Brodeur, 2008 ; Mancilla, 2009), la majorité des musulmans du Québec ne pratiquent pas leur foi ou la pratiquent de manière limitée. Ce qui laisse supposer une certaine sécularisation. De plus, la diversité linguistique et culturelle de ces musulmans n’a pas entraîné de

⁹ Maroc = 60 685 ; Algérie = 59 455 ; Tunisie = 14 775 ;

¹⁰ Liban =39 140 ; Égypte =19 490 ; Syrie =17 780 ; Iran =17 765 ; Turquie =6540 ; Iraq =3735 ; Arabie-Saoudite =1885

¹¹ Inde = 17 870 ; Pakistan = 10 010 ; Bangladesh = 7945 ; Afghanistan = 7285 ; Kazakhstan = 2310

¹² Sénégal, Guinée, Mali, Burkina Faso, Tchad, Niger, Somalie

¹³ La scission de l’islam en deux grands courants (chiite et sunnite) remonte à 632, année de la mort du prophète Mahomet. Environ 85 % des musulmans du monde sont sunnites, tandis que les chiites sont principalement concentrés en Iran, Iraq, Azerbaïdjan et au Bahreïn, bien qu’il existe des minorités importantes au Pakistan et au Liban, ainsi qu’en Inde, au Yémen, en Afghanistan et en Arabie saoudite. Aux côtés de ces deux courants, on trouve de petites minorités telles que les Ahmadi. Traditionnellement, il existe également quatre branches religieuses sunnites (Hanafi, Shafi’i, Hanbal, Maliki), tandis que chez les chiites, chaque groupe a développé sa propre branche. Chacun de ces courants (sunnites, chiites) comporte plusieurs sous-catégories. Selon un Hadith, on parle de 73 courants.

ghettoïsation au Québec, comme dans certains pays européens (Brodeur, 2008 ; Mancilla, 2009). Ainsi, les communautés musulmanes représentent une population diverse et croissante, qu'il s'agisse de citoyens ou d'immigrants, de natifs ou de nouveaux arrivants, et leur présence pose de nombreux problèmes. Selon Brodeur (2008), ils représentent l'anxiété identitaire dont souffrent certains Québécois. La visibilité croissante de la diversité ethnique, religieuse et culturelle a donné lieu à un débat animé sur la cohésion sociale et l'inclusion, plaçant ainsi l'islam et les musulmans au centre de plusieurs discussions. Selon différents auteurs (Antonius, 2008 ; Bakali, 2017 ; Eid, 2016 ; Garneau, 2017), les pratiques courantes dans la sphère publique ont amené certains médias, des politiciens et certaines déclarations résultant des audiences de la Commission Bouchard-Taylor à cibler les musulmans et à les définir comme une sorte de menace pour l'identité du Québec. Avant de décrire cette cristallisation, la section suivante présente certains des thèmes qui ont émergé des travaux portant sur la laïcité en rapport avec les musulmans du Québec.

1.4 Recension des recherches au Québec

Cette section résume les différentes études sur la laïcité, qui n'est pas un nouveau sujet¹⁴ de recherche. Au niveau international, le sujet intéresse de nombreux chercheurs depuis de nombreuses années. Compte tenu de la nature interdisciplinaire de cette thématique, la sociologie, le droit, les sciences politiques, la religion et les sciences de la santé sont parmi les disciplines qui ont effectué de nombreuses recherches sur ce concept. Certaines études ont examiné des aspects de la laïcité, par exemple en relation avec la santé, le féminisme, la citoyenneté, les croyances religieuses et l'islam en particulier. Dans le contexte empirique québécois, la recherche sur la laïcité couvre plusieurs dimensions. Dans ce mémoire, nous nous concentrons sur les travaux qui examinent l'identité musulmane en relation avec la majorité non musulmane. Ces études attirent l'attention sur des questions telles que les frontières entre groupes, le racisme et le sentiment de racisation, de stigmatisation et les processus islamophobes. La recherche s'est également concentrée sur les questions liées au hijab, le processus d'intégration et la dynamique de l'inclusion socioprofessionnelle, ainsi que sur les expériences des enseignants racisés sur le lieu de travail.

¹⁴ Une Meta recherche effectuée par exemple avec le terme « laïcité/secularism » comme mot-clé donne 4353 articles des diverses bases de données (COPAC, DART Europe E-theses Portal, IngentaConnect, PubMed, SUDOC) incluant le concept dans le titre.

1.4.1 Port du hijab musulman

De toutes les questions qui ont polarisé les relations majorité-minorité dans le contexte de la sécularisation au Québec, celle du voile musulman est la plus importante. Selon Mancila (2011), depuis 1990, la question du foulard fait l'objet d'un débat dans la sphère publique, et notamment dans les écoles, au Québec, où il est perçu comme un objet d'aliénation et d'asservissement. Selon Benhadjoudja (2018), il est perçu comme une sorte d'obstacle aux droits des femmes et à l'égalité des sexes, car pour la majorité, il représente un patriarcat oppressif et des valeurs étrangères, contre lesquels il faut proposer une façon occidentale de s'habiller, considérée comme démocratique et représentative de la liberté des femmes. Depuis lors, ce phénomène a été exploré dans diverses études sous différents angles (Abdmolaei et al., 2018 ; Benhadjoudja, 2014, 2018 ; Lavoie, 2018). Certains de ces travaux mettent en avant les femmes et les féministes musulmanes « dans un contexte où l'on parle beaucoup d'elles sans elles » (Benhadjoudja, 2018, p. 114).

Diverses études sur le voile montrent que sa complexité va au-delà des simples mœurs islamiques. Pour certains, il est un symbole de la subordination des femmes et un outil pour des projets politiques liés à l'islamisation de mœurs. Pour d'autres, il s'agit d'un vêtement associé au désir d'être publiquement modeste et respectueux des croyances religieuses, même s'il illustre un certain ordre social et des distinctions basées sur le genre (Lavoie, 2018, p. 26). D'autres travaux (Benhadjoudja, 2018) soulignent que le voile peut aussi être un outil de résistance. Il peut être utilisé pour contester les idées occidentales établies et les traditions patriarcales imposées au nom de l'Islam. Selon Abdmolaei et Hoodfar (2018, p. 83), par exemple, les femmes ont utilisé cette « institution pour circonvenir ces mêmes normes et lois patriarcales, dans des contextes à la fois musulmans et occidentaux ». Les femmes musulmanes l'ont utilisé pour affirmer et négocier leur identité musulmane et leur autonomie. De même, une étude (Lavoie, 2018) a montré que les femmes peuvent porter le voile islamique tout en se conformant pleinement à la laïcité.

1.4.2 Sentiments de stigmatisation et d'islamophobie

Selon diverses études, les musulmans en particulier ont été la cible de l'attention et de la stigmatisation depuis le 11 septembre 2001. Des études menées au Québec indiquent que ce problème s'est accentué depuis 2006 et les audiences de la Commission Bouchard-Taylor. La pratique de l'islam dans la sphère publique a conduit les musulmans à être ciblés par certains médias et politiciens et à être étiquetés comme un « danger » pour l'identité québécoise (Antonius,

2008 ; Bakali, 2015 ; Brodeur, 2008 ; Eid, 2016). Dans son étude sur l'islamophobie dans les écoles secondaires du Québec, Bakali (2017, p. 151) affirme que les narrations des participants pendant le débat sur la façon dont ils pensaient que l'islam et les musulmans étaient perçus dans la société québécoise ont montré qu'ils avaient fait l'expérience d'une variété de préjugés et d'attitudes biaisées qui racialisait leur foi. On est ici à la croisée du racisme et d'une forme de nationalisme, que Eid (2016, p. 81) explique comme « le processus de délimitation des frontières du “Nous” national [qui] est de plus en plus perméable à la catégorisation racisante, voire à un racisme culturaliste ciblant en particulier les minorités arabes et musulmanes ». Garneau (2017 : 17) identifie trois signes de ségrégation ethnique comme étant les points sur lesquels reposent les formes dominantes de racisme : l'alcool, l'accent et le voile musulman. Elle souligne que « les attributions ethniques, mêmes anodines et sans malice, crispées sur des signes visibles (le voile) et moins visibles (la non-consommation d'alcool, l'accent), produisent de l'extériorité et peuvent blesser, en plus d'être un terreau fertile pour la hiérarchisation des identités » (2017, p. 23).

1.4.3 Enseignants et enseignantes racisé.es¹⁵

Au cours des dernières années, certaines études menées au Québec (Larochelle-Audet, 2017 ; Morrissette et al., 2019 ; Morrissette et Demazière, 2018 ; Niyubahwe, 2015) se sont intéressées aux enseignants issus de l'immigration, notamment ceux racisés. Dans son travail sur les inégalités d'insertion professionnelle en enseignement, basé sur les récits d'enseignants « représentant la diversité » dans les écoles québécoises et les CS francophones de Montréal, Larochelle-Audet (2019) montre comment les rapports sociaux raciaux sont liés à la division du travail. Ses conclusions mettent en évidence la création de classes hiérarchiques d'enseignants censés accomplir des tâches qui sont à leur tour classées selon qu'elles offrent ou non des possibilités d'avancement professionnel. Elle rapporte que les enseignants interrogé.es estiment qu'il existe une certaine dose d'arbitraire dans les domaines qui régissent les procédures et les critères de sélection, de nomination et de transfert des enseignants. Elle estime que ces processus peuvent confiner de manière disproportionnée les enseignants de groupes racisés aux emplois atypiques et précaires. Bien qu'elle ait interrogé des enseignants racisé.es en général, nombre d'entre eux étaient musulmanes, qu'elles portent le voile ou non. Pour ces catégories, « le fait d'être ou d'être perçu

¹⁵ Il s'agit des personnes issues de l'immigration assignée à une catégorie raciale, en raison de la couleur de leur peau ou de leurs origines, perçues comme appartenant à un groupe altérisé, distinct du groupe majoritaire

comme étant immigrant·e, Arabe/musulman·e ou Noir·e apparaît davantage préjudiciable » (p. 422). S'appuyant sur Mujawamariya (2008 ; 2000) et Mulatris et Skogen (2012), Larochelle-Audet (2019, p. 59) soutient que les acteurs de l'école qui peuvent s'identifier comme arabes/musulmans font l'expérience de préjugés, de méfiance et de mépris. Ils connaissent des « incidents critiques » dus à des traits physiques ou à la stigmatisation. Ils rapportent régulièrement des expériences de discrimination directe où leurs caractéristiques visibles (habillement, accent, couleur de peau, etc.) sont dénigrées et où leurs contributions et leurs expériences sont dévaluées.

Si certaines recherches ont été menées sur les enseignants racisé.es en général, peu de recherches spécifiques ont été menées sur les enseignants musulman.es. Bien que l'identité professionnelle soit affectée par des dimensions nombreuses et variées, il semble approprié dans ce contexte, d'explorer comment la loi 21 affecte leurs expériences et leur IP afin de contribuer au développement des connaissances scientifiques. Quels événements résumant les tensions entre les minorités musulmanes et la majorité francophone au Québec ?

1.5 Cristallisation des tensions entre la majorité francophone québécoise et les minorités musulmanes

1.5.1 La crise des accommodements raisonnables (AR)

En 2006-2007, le Québec a connu la crise dite des AR, qui a renforcé le climat de méfiance à l'égard des musulmans et des immigrants, en particulier les Maghrébins. On se souviendra que les AR sont une disposition légale introduite au Canada en 1985, en vertu de laquelle toute personne qui estime qu'une règle générale est discriminatoire à son égard en raison de son orientation religieuse, sexuelle ou autre, peut déposer une plainte pour modifier exceptionnellement la règle générale afin d'éviter toute discrimination. La modification est assujettie au principe de la non-contrainte excessive pour la majorité, d'absence de coûts disproportionnés et de la non-remise en cause la sécurité de tous (Bakali, 2015 ; Brodeur, 2008 ; Koussens, 2011 ; Vatz-Laaroussi, 2008 ; Woehrling, 2008). En 2006, les chercheurs ont noté que certains médias et politiciens avaient alimenté le débat en diffusant des informations selon lesquelles la majorité des demandes d'accommodement provenaient de groupes religieux, et en particulier de groupes musulmans. Or, les recherches montrent que ce n'est pas le cas. Selon Mc Andrew (2010, cité dans Bakali, 2015, p. 419), « la majorité des demandes d'accommodements religieux dans les années précédant le

débat ont été soumises par des protestants et des témoins de Jéhovah » et des « Québécois de souche » (Brodeur, 2008, p. 102). Les médias auraient accordé plus d'attention aux femmes immigrées d'origine nord-africaine qui portent le voile. Les débats publics auraient conduit à une augmentation de la xénophobie et de l'intolérance à l'égard des musulmans, aboutissant au code de conduite des immigrants d'Hérouville. Dans cette municipalité, où il n'y avait pratiquement pas d'immigrants, le conseil municipal a adopté un texte visant à présenter aux nouveaux arrivants certaines valeurs fondamentales auxquelles ils devaient s'engager (Bakali, 2015 ; Côté-Boucher et Hadj-Moussa, 2008 ; Koussens, 2011 ; Woehrling, 2008). La crise des accommodements religieux acquiert ainsi une dimension réelle dans les médias (Milot et Tremblay, 2009) et crée une polémique centrée sur l'identité nationale (Legault, 2011). Dans ce contexte, le gouvernement a mis en place un comité consultatif sur les AR, la Commission Bouchard-Taylor.

Le 8 février 2007, en réponse à la crise des accommodements, le gouvernement Charest a mis sur pied la Commission Bouchard-Taylor afin d'examiner la situation et de formuler des recommandations. Ce qui permettra de s'assurer que « les pratiques d'accommodement soient conformes aux valeurs du Québec en tant que société pluraliste, démocratique et égalitaire » (Bakali, 2015, p. 421). En publiant son rapport en 2008, la Commission Bouchard-Taylor propose essentiellement 37 recommandations et conclut que « la perception d'une identité québécoise [en danger est] erronée et que le bien-être collectif de la société québécoise [n'est pas en péril] » (Bakali, 2015, p. 421-422). Cependant, le malaise identitaire induit par les médias a augmenté et, selon certains chercheurs, le processus de consultation n'a pas éliminé cette appréhension de la menace musulmane (Brodeur, 2008 ; Côté-Boucher et Hadj-Moussa, 2008).

1.5.2 Les débats encadrant le projet de Charte des valeurs

Dans le sillage du rapport Bouchard-Taylor et en réponse à la crise des AR, le Québec fait face à deux projets de loi qui ont échoué et à une exacerbation des tensions identitaires. En 2011, le Parti libéral du Québec (PLQ) a déposé le projet de loi 94, qui proposait la prestation des services publics à visage découvert et la fixation des conditions des accommodements, qui n'a finalement pas été adopté. En 2012, le Parti Québécois (PQ) a proposé une Charte des valeurs pour répondre aux préoccupations de la majorité. Fin 2013, le projet de loi 60 a été présenté, intitulé « Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodements » (Éditeur officiel du Québec, 2013, p. 1).

Dès lors, la résonance des problèmes soulevés par la commission Bouchard-Taylor s'est traduite par une controverse qui a été définie comme un moment symbolique de l'histoire récente du Québec. Le projet de Charte divise la population, les intellectuels et les politiciens en deux camps (pour et contre) et donne lieu à de nombreuses manifestations. En effet, entre septembre 2013 et avril 2014, au début de la médiatisation du projet et à la suite de la fin de mandat du PQ, le parti qui avait promu la Charte, une série d'attaques publiques contre des minorités portant des symboles religieux ont été enregistrées. Ce projet de loi 60 propose de modifier la Charte québécoise des droits et libertés afin d'assurer l'égalité des sexes, un devoir de réserve et de neutralité pour le personnel de l'État, l'interdiction de l'utilisation de signes religieux et l'obligation de rendre le visage à découvert lors de la prestation ou de la réception de services publics. Certains y voient la seule façon de protéger les valeurs québécoises, tandis que d'autres y voient une islamophobie ponctuée de xénophobie (Bakali, 2015 ; Hassan et al., 2019 ; Iacovino, 2015). Cette tension récurrente montre que le Québec est toujours à la recherche d'une meilleure alternative pour gérer la religion dans la sphère publique et tente de compléter le processus de sécularisation.

1.5.3 Les récentes mesures législatives et ses enjeux

Pour donner suite aux précédentes tentatives infructueuses, le gouvernement Couillard reprend les principes du projet de loi 94 abrogé et présente le projet de loi 62 en juin 2015, qui a été adopté en octobre 2017 en tant que « Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et » encadrant les requêtes d'accommodement religieux auprès de certains organismes (Éditeur officiel du Québec, 2017). Cependant, dans la foulée, cette Loi a été indexée comme un instrument antivoile intégral. Il lui a été reproché d'être une mesure discriminatoire à l'égard de certaines femmes musulmanes. Les laïques, en revanche, l'ont décrit comme un mécanisme permettant de répondre à toutes les exigences en matière d'AR. Cela crée des tensions sociales et pose des contestations juridiques et politiques. Au niveau juridique, les protestataires ont réussi à faire suspendre l'application de l'article 10 par la Cour suprême, tandis qu'au niveau politique, le PQ et la CAQ voulaient une loi sur la laïcité stricte qui, selon ces partis, reprenait les recommandations de la Commission Bouchard-Taylor. Lorsque la CAQ est arrivée au pouvoir en octobre 2018, elle a déposé le projet de loi 21 le 28 mars 2019, et le texte a été adopté le 16 juin 2019 en tant que « Loi sur la laïcité de l'État » sous bâillon (Éditeur officiel du Québec, 2019). Pour la première fois dans l'histoire du Canada et du Québec, le mot « laïcité » est explicitement inclus dans un texte législatif et « érigé comme valeur et droits fondamentaux » (ANQ, 2019, p. 12). La loi 21 propose

notamment d'interdire aux agents publics disposants d'un pouvoir coercitif de porter un signe religieux dans le cadre de leurs fonctions officielles (Éditeur officiel du Québec, 2019). Alors que cette disposition « est inspirée des recommandations du rapport Bouchard-Taylor » (ANQ, 2019, p. 19), la Loi 21 va à l'encontre de celui-ci en élargissant l'interdiction aux enseignants du réseau scolaire public. Toutefois, elle accorde le principe du droit acquis aux enseignants « en poste au moment de la présentation du projet de Loi » (Éditeur officiel du Québec, 2019, p. 2).

La question de l'islam et de la laïcité est un ensemble complexe, dont de nombreuses parties doivent encore être explorées. Les contradictions qui entourent ces questions rendent difficile un débat serein sur les musulmans dans les sociétés occidentales, et au Québec en particulier. Il est vrai que dans le contexte spécifique du Québec, il existe des tensions récurrentes autour de la logique identitaire (McAndrew, 2015). Ainsi, l'expression publique d'un certain type d'islam et d'arabisme rend difficile leur conciliation avec la laïcité valorisée par la majorité (Bakali, 2015 ; Brodeur, 2008 ; Hassan et al., 2019). Bien que le débat sur la laïcité existe depuis longtemps, il a pris une nouvelle forme juridique avec l'adoption de la loi 21, et les opinions sont devenues encore plus polarisées. Selon certains chercheurs (Niyubahwe et al., 2018 ; Provencher et al., 2016), même au sein de la corporation des enseignants, il existe des divergences d'opinion sur diverses questions, incluant la laïcité, notamment entre les enseignants formés au Québec et ceux formés à l'étranger. Lorsque la loi 21 soulève la question de la religion dans la vie publique, elle soulève de facto des problèmes de recherche demandant à être creusés. Selon Jeffrey (2015), un droit fondamental ne peut être modifié ou réduit que s'il est possible de s'appuyer sur un « motif supérieur ». Or, s'agissant des enseignants, le cheminement ayant conduit à les inscrire dans les dispositions de la Loi 21 ne s'appuie sur aucune étude pour démontrer qu'il existe un motif valable qui justifierait l'interdiction du port de signes religieux dans ce corps d'emploi. Dans notre cas, nous souhaitons plutôt nous intéresser à la transformation de l'identité professionnelle des enseignantes musulmanes à la suite de cette nouvelle Loi. Certains chercheurs (Benhadjoudja, 2014, 2018 ; Lavoie, 2018) rapportent que certaines femmes qui portent le voile considèrent que le foulard fait partie de leur identité. Cela expliquerait, par exemple, pourquoi au moins sept enseignantes des CS de Laval et de la Pointe-de-l'Île ont vu leurs candidatures rejetées pour avoir refusé d'enlever leur foulard, depuis l'entrée en vigueur de la loi 21 (Fortier, 2019 ; Robillard, 2019). Selon les théoriciens, l'IP (Costalat-Founeau, 2016 ; Mangin, 2019), est étroitement liée à l'identité sociale. En mettant sur la table la question du port de signes religieux, la Loi 21 n'occasionne-t-elle pas à

l'égard des enseignantes portant le voile des incidents pouvant ou non affecter leur IP ? Ainsi, afin d'établir des liens avec la littérature scientifique générale sur l'IP et ce, dans l'optique d'identifier des différences ou des similitudes avec la population étudiée dans ce mémoire, il convient d'examiner les travaux québécois abordant l'IP des enseignants en général. C'est l'objet de section suivante.

1.6 Identité professionnelle des enseignant.e.s au Québec

Bien que l'Office des professions du Québec n'ait pas recommandé la création d'un ordre professionnel pour les enseignants en décembre 2002, il a reconnu que les enseignants ont les mêmes caractéristiques que les autres professionnels. Rappelons que durant cette période, le débat sur la professionnalisation de l'enseignement s'est focalisé d'une part sur le métier d'enseignant en tant que profession au sens juridique et d'autre part sur la personne de l'enseignant qui se professionnalise et ainsi professionnalise le groupe (Jutras et al., 2007). Depuis, plusieurs études se sont penchées sur l'identité professionnelle des enseignants, qui, comme le note Provencher (2020), fait l'objet d'une attention particulière dans les curricula de la formation initiale des enseignants. Ces travaux ont porté sur différents aspects du sujet, dont les principaux sont : la conceptualisation de la notion d'IP elle-même et les processus qui entourent sa construction (Jutras et al., 2007; Zimmermann et al., 2012), les différentes manières dont cette conceptualisation se concrétise selon le contexte professionnel et la personnalité de l'individu (enseignant.e) (Day, Kington, Stobart et Sammons, 2006, cité dans Provencher, 2020), le processus de socialisation professionnelle (Provencher, 2010), les facteurs favorables à la persévérance et à la satisfaction professionnelle ou, au contraire, au décrochage (Kamanzi et al., 2015), les sources et manifestations du malaise des enseignants représentant des atteintes directes ou indirectes à leurs identités professionnelles individuelles et collectives (Mukamurera et Balleux, 2013), ou encore les processus de transition professionnelle (Grossmann, 2021). Plusieurs conclusions peuvent être tirées de ces travaux. Sans prétendre être exhaustif, il convient d'en mentionner quelques-uns qui se penchent sur les conséquences découlant du rapport avec la communauté éducative.

Dans une étude menée au Canada, Kamanzi et coll. (2015) ont établi un lien entre l'attrition des enseignants et certaines de leurs caractéristiques professionnelles. Dans la province du Québec, 26 % des jeunes enseignants envisageaient de quitter leur emploi. Entre 1992 et 2011, le taux d'abandon moyen était de 25 à 30 % après la première année et de 40 à 50 % après cinq ans

(Letourneau 2014, dans Kamanzi et al., 2015). Ce phénomène est plus fréquent dans les écoles des quartiers défavorisés où la majorité des élèves appartiennent à des minorités ethniques ou ethnoculturelles. De même, la nature des relations, notamment avec les collègues et les élèves, influence l'intention de quitter la profession. Les enseignants à risque de quitter leur profession sont moins coopératifs avec leurs collègues et plus susceptibles d'avoir des relations difficiles avec les élèves. Selon Coldron et Smith (1999, cité dans Provencher, 2020), l'IP des enseignants se construit à partir de leur propre perspective et de celle des autres, notamment à travers un processus de redéfinition qui nécessite la gratitude des collègues, des élèves et des parents. À ce titre Provencher (2010) suggère que si le sentiment de compétence peut être favorisé par le mentorat, la reconnaissance et le sentiment d'appartenance à la profession passent par l'expérience et l'interaction. Ceci abonde dans le même sens que Kamanzi et coll. (2015) pour qui, l'abandon du travail enseignant est largement dû à un rapport au métier négatif. La plupart des enseignants décrocheurs vivent une insatisfaction sur le plan personnel pour diverses raisons. Grossmann (2021), qui a examiné les liens entre les questions d'identité, la dynamique institutionnelle et l'engagement professionnel, souligne que la professionnalisation enseignante est un processus durant lequel les questions d'identité s'entremêlent puis se séparent à nouveau. Les enseignants qui restent dans leur profession doivent faire preuve de persévérance et s'engager à investir des ressources personnelles. Cependant, face à certaines situations, ils risquent de ne plus trouver du sens à leur travail et donc à leur investissement.

Il convient donc dans cette étude d'examiner trois aspects (les tâches, le stress et le soutien administratif) qui impactent l'IP. Tout d'abord, Jutras et coll. (2007) soutiennent que du point de vue conceptuel, la profession d'enseignant a une fonction sociale unique et exigeante. Ce qui fait que, par exemple, les enseignants du primaire s'engagent quotidiennement dans une variété de tâches liées au développement personnel avec leurs élèves. Deuxièmement, Kamanzi et coll. (2015) affirment que le stress, une fois qu'il atteint un certain seuil, entraîne un sentiment d'inefficacité, voire d'incompétence. Les enseignants qui affichent l'intention de quitter la profession ont sans aucun doute une relation négative avec la profession, mais en général, ils doutent fortement que les nouvelles politiques introduites dans le domaine de l'éducation produisent les résultats escomptés. Ils ne se sentent pas suffisamment préparés au changement et ont donc peur de perdre leur autonomie professionnelle. Finalement, comme le témoignent Mukamurera et Balleux (2013), le manque de soutien de la part des directions d'école est une des principales sources d'insatisfaction

qui affecte négativement l'IP des enseignants. Plusieurs enseignants ayant participé à leur étude ont indiqué qu'ils ne se sentaient pas soutenus dans des situations difficiles, telles que les moments de relations conflictuelles avec les parents ou les élèves difficiles ou ayant de problèmes familiaux majeurs. Ces enseignants se sentiraient isolés et seuls face à leurs conflits, souvent incapables d'obtenir les services dont leurs élèves ont besoin ou de créer une saine atmosphère dans la classe. Bien que ces considérations générales s'appliquent aux enseignants à tous les niveaux, nous voulons examiner le caractère particulier de l'impact de ces facteurs sur l'IP des EBDA dans le contexte spécifique de l'application de la loi 21.

1.7 Synthèse de la problématique et question générale de recherche

Dans cette problématique, nous avons montré que le débat sur la place de la religion dans la sphère publique est un enjeu social important de l'histoire du Québec depuis les années 1960. Dans une logique de « pour ou contre » l'utilisation de symboles religieux dans les espaces publics, comme les écoles, cette question mobilise à la fois les partisans de la laïcité ouverte, qui reconnaissent la vision modernisatrice du nationalisme québécois, et les partisans de la laïcité fermée, qui estiment que le projet national transcende certaines identités (Koussens, 2012). Ce sujet est récurrent dans les débats québécois et, étant donné qu'il est très répandu, il génère un certain malaise dans la société, car il crée un décalage « entre la réalité ou l'objectivité des faits et la perception des individus » (Le Coz, 2015, p. 15). Cela pose donc un dilemme entre l'intégration des minorités et la sécularisation de l'espace public, notamment du milieu scolaire (Proulx, 2009). Bien que l'école soit un lieu important d'apprentissage et de socialisation, ces problèmes ont un impact sur l'atmosphère et seraient susceptibles de détourner l'école de sa mission en influençant, par exemple, l'identité professionnelle des enseignants. Or, le débat entourant l'adoption de la loi 21 a montré que le cheminement menant à l'inclusion des enseignants dans les dispositions de celle-ci n'était fondé sur aucune recherche démontrant qu'il y avait une raison valable d'interdire l'utilisation de symboles religieux par ce groupe professionnel. Dans cette recherche, nous nous concentrons plutôt sur la transformation de l'IP des enseignantes musulmanes suite à l'adoption de cette nouvelle loi.

Selon Proulx (2009, p. 22), pendant très longtemps, du début des régimes français (16^e siècle) et anglais (conquête de 1760) jusqu'à la Révolution tranquille, l'Église catholique a été un acteur prédominant dans tous les secteurs de la vie institutionnelle du Québec, avec même une faible séparation entre le politique et le religieux. À la suite de la Révolution tranquille de 1960 à 1966

(Le Coz, 2015), intervient la séparation de l'État et de l'Église. Depuis, cette révolution a permis la modernisation de l'État au Québec et restreint plusieurs aspects de la religion dans la sphère publique. Plusieurs années plus tard et ce, à la suite de nombreux événements tragiques notamment les attentats du 11 septembre 2001, la religion dans la sphère publique est revenue au centre des nouvelles préoccupations. Cette situation a pris du relief avec la diversification de l'immigration, surtout des personnes en provenance des pays de religion musulmane, qui suscite de nombreuses craintes dans un contexte de visibilité plus accrue du religieux dans l'espace public. Ce contexte a contribué à relancer la question de la laïcité et les débats sur le port des signes religieux dans l'espace public (Bakali, 2017 ; Hassan et al., 2019 ; Nadeau et Helly, 2016 ; Vatz-Laaroussi, 2008), avec une augmentation des crimes haineux envers les musulmans. Ainsi, dans cet environnement de tensions, voire de polarisations entre majorité et minorité religieuses (Tremblay et al., 2018), le Québec se retrouve dans des débats politiques, médiatiques et juridiques autour du droit à la liberté de conscience et de religion (Lefebvre et Triki-Yamani, 2012). C'est dans ce contexte que voit le jour la Loi 21 en tant que mesure visant à circonscrire la gestion du religieux dans l'espace public et plus spécifiquement dans les milieux scolaires du secteur public. Au moment où le Québec adopte le 16 juin 2019, la Loi sur la laïcité de l'État, un vide scientifique s'installe autour des expériences professionnelles vécues par les enseignants ayant dû retirer leur signe religieux ainsi que les enseignants bénéficiant d'un droit acquis (pouvant donc continuer de porter leur signe religieux).

Bien qu'il semble approprié d'étudier tous les groupes, cette étude se centre sur les enseignants ayant le bénéfice de la clause dite de « droits acquis », en raison des ambiguïtés dans la mise en œuvre de la loi et pour réduire notre champ d'investigation. Ces enseignantes peuvent, par exemple, être mises en garde contre leurs symboles religieux, même si la loi 21 leur permet d'enseigner librement sans avoir à se soucier de ceux-ci. En contexte de pénurie d'enseignants au Québec, les chercheurs ne se sont pas encore penchés sur la question de l'expérience et de l'IP des ces enseignantes portant initialement un signe religieux. Il serait alors pertinent de suivre cette piste à partir des récits de vécu des enseignantes elles-même. Dans cette perspective, cette étude cherche à de répondre à la question générale suivante : *comment la Loi 21, dans le contexte de son application au Québec, affecte-t-elle l'IP des EBDA ?*

2 Chapitre 2 — Cadre théorique

Ce chapitre aborde l’ancrage théorique de notre étude. Son objectif est de mettre en lumière la manière dont l’IP des EBDA est examinée. Rappelons d’abord trois facteurs importants. D’abord, il existe une dichotomie franco-anglo-saxonne autour de la notion d’identité professionnelle. Cette nuance est cruciale pour les approches explicatives du concept. Le terme « identité professionnelle » est d’origine française, tandis que les Anglo-saxons utilisent le terme « identity at work » (Cohen-Scali, 2000, p. 81), qui englobe un concept plus large : l’identité collective au travail. Ensuite, en tant qu’objet d’étude, l’IP est abordée par plusieurs disciplines et selon différentes approches à l’intérieur d’une même discipline. Depuis les années 1980, elle suscite l’intérêt des chercheurs autant en psychologie qu’en sociologie et autres disciplines connexes (Champy, 2012 ; Martineau, 1999). Par ailleurs, elle est polysémique, et ses conceptualisations incluent parfois des notions subsidiaires telles que l’identité sociale. C’est donc un concept complexe qui influence la dynamique des relations organisationnelles (Costalat-Founeau, 2016, p. 236), car il est défini par de multiples dimensions, individuelles, subjectives, historiques et socioculturelles (Zimmermann et al., 2012). Le but de cette recherche n’est pas de discuter l’identité professionnelle selon les différentes disciplines. Car « sur le plan scientifique, plusieurs modèles théoriques définissent le concept, ce qui accroît les risques de distorsions sémantiques » (Zimmermann et al., 2012, p. 38). Nous souhaitons plutôt le comprendre à la lumière d’une perspective sociologique, qui tend à se concentrer sur la relation entre les identités et le travail (Chevallier, 2018 ; Mangin, 2019).

Pour certains auteurs, l’IP est en fait considérée comme la partie du soi investie dans, liée ou identifiée à la profession. Dalme (1971) souligne que c’est un état d’unité ou de similitude avec le groupe professionnel en termes de valeurs, de normes, de standards et de comportement. Holland, Daiger et Power (1980) considèrent qu’il s’agit de la possession d’une vision claire et stable de ses objectifs, de ses intérêts, de sa personnalité et de ses talents. Dans la perspective sociologique, l’IP est considérée comme une façon dont les individus peuvent se définir et s’identifier sur le lieu de travail ((Dubar et al., 2015e). Elle est développée dans le domaine organisationnel et participe à la construction de l’identité sociale de l’individu. Dans ce cas, le travail est un champ de socialisation où s’établissent des rapports de pouvoirs conflictuels (Sainseaulieu, 1998, cité dans Costalat-Founeau, 2016). L’IP interagit avec l’identité sociale, car elle participe à des projets qui relient

différents contextes et domaines de vie et dans des relations où de multiples enjeux se croisent — sources de tensions et de stratégies (Dubar et al., 2015e). Selon Donnay et Charlier, Perez-Roux puis Sane, cités par Mukamurera et Balleux (2013, p. 58-59), les travaux sur l'IP des enseignants renvoient à la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants et à l'image que chaque individu se fait de son rôle et de sa fonction (Donnay et Charlier, 2006) à partir de son interprétation des événements et des expériences. Cela peut conduire à une redéfinition de l'identité. Le processus peut être influencé par des logiques conflictuelles, tant individuelles qu'institutionnelles (Perez-Roux, 2012), dans cet espace particulier qu'est l'école, caractérisée par sa propre culture, dans laquelle l'enseignant investit à son tour ses propres significations (Sane, 2001).

Pour mieux connaître et comprendre les expériences des EBDA, nous nous inscrivons dans le panorama des approches de la sociologie des professions. Il convient donc de présenter par ordre chronologique les différents courants qui traitent cette question. Sur la base de cette présentation, nous justifierons notre choix d'une approche mixte qui combine l'interactionnisme symbolique avec des approches néowebériennes et néomarxistes pour répondre à nos questions de recherche. En outre, la section suivante présente notre modèle d'ancrage des IP des EBDA dans la perspective interactionniste-conflictualiste. Enfin, en résumant le cadre théorique, cette présentation conduira à la formulation de questions spécifiques de recherche à l'aune de notre cadre théorique.

2.1 L'IP au regard des approches en sociologie des professions

L'étude sociologique des professions n'est pas nouvelle. Cela remonte aux débuts de la sociologie, dans les 20 premières années du 20^e siècle. Durkheim et Weber en ont jeté les bases, et Parsons a apporté des contributions importantes (Martineau, 1999). Les dimensions du travail, de la profession ou de l'activité sont donc l'objet de l'analyse. La sociologie du travail en tant que champ de recherche a ses racines dans le monde anglo-saxon depuis les années 1920, mais ce n'est que dans les années 80 qu'elle s'est imposée dans le paysage de la recherche française comme un champ ayant ses propres problématiques. Dans ce dernier cas, les sociologues étudiant les professions, abandonnant toute référence au marxisme, se sont présentés comme les héritiers de la sociologie interactionniste américaine (Champy, 2011b, 2012 ; Martineau, 1999). Selon Martineau (1999), il s'agit en quelque sorte d'un sous-domaine de la sociologie du travail. Quoi qu'il en soit, le domaine s'est décomposé en plusieurs volets parfois complémentaires, mais le plus souvent concurrents (Champy, 2011a). Ces approches ont d'abord été fonctionnalistes, puis interactionnistes avant de

s'affirmer néowebériennes et néomarxistes. Ces sociologies critiques (interactionnistes, conflictualistes) ont en commun la protestation des approches fonctionnalistes, un intérêt manifeste pour la recherche empirique (Champy, 2011a, 2012 ; Martineau, 1999) et l'inclusion de petits métiers dans leurs travaux (Champy, 2012). Elles constituent l'objet des prochaines sous-sections.

2.1.1 Approches fonctionnalistes

Le premier courant d'intérêt dans l'analyse des professions est le fonctionnalisme. Il repose sur l'idée, inspirée des travaux de Durkheim, que la société est un tout cohérent où règnent l'ordre et l'harmonie et dont les éléments sont liés par des relations fonctionnelles. Il s'agit donc d'une logique déterministe qui suppose que le comportement des individus appartenant à un même groupe social (ici, la profession) est régulé par ce groupe de manière si efficace que le système social se pérennise par les actions de ces individus. De 1920 à 1960, ce courant a servi de cadre d'analyse à de nombreux travaux en sociologie des professions (Champy, 2011a ; Dubar et al., 2015a ; Martineau, 1999). Les principes de cette approche sont la spécificité du travail, l'unité des professions et leurs exigences techniques et fonctionnelles. D'abord, la notion de profession est réservée uniquement à un groupe occupant un emploi technique spécialisé acquis par la formation. Les professions remplissent des fonctions originales dans la société et doivent être considérées et étudiées différemment des autres professions. Ensuite, la pratique des membres devrait être unique dans la mesure où les professions le sont. Cet axiome d'unité est nécessaire pour définir les fonctions sociales des professions et justifier leur statut. Le dernier aspect de l'analyse consiste à délimiter les différents domaines d'intervention des professions et les lois qui les protègent de la concurrence interprofessionnelle. L'affiliation à une profession définit un comportement prévisible et fonctionnel justifiant la protection dont bénéficient les professions (Champy, 2011b ; Dubar et al., 2015a ; Martineau, 1999). Les professions ont une fonction de régulation sociale par les services qu'elles fournissent et une fonction de socialisation pour leurs membres (Martineau, 1999).

Bien que ce concept ait dominé la recherche en sociologie des professions depuis ses débuts, il a été remis en question par l'interactionnisme depuis les années 1950. Selon ce dernier, l'analyse fonctionnaliste des professions ne dit pas forcément la vérité sur le phénomène professionnel. Il critique aussi l'unité des professions prônée par le fonctionnalisme (Bucher et Strauss, 1961).

2.1.2 Approches interactionnistes

Dans les années 1950, une théorie de l'action collective émerge à partir des travaux de Mead sur l'identité (Mead, 1934), qui s'appuie principalement sur une critique du fonctionnalisme. Durant cette période, marquée par la remise en cause de l'ordre social et de l'autorité aux États-Unis, un courant sociologique original émerge à l'université de Chicago autour de Hughes, Bloomer et d'autres jeunes chercheurs. Hughes se méfiait des grands systèmes théoriques intégrés, tels que le fonctionnalisme, et préconisait une approche sociologique fondée davantage sur le travail empirique que sur la théorisation. Son mouvement s'oppose à la fois au discours des professions sur elles-mêmes et à la description qu'en font les fonctionnalistes. Ce nouveau mouvement, l'interactionnisme symbolique, est ainsi devenu la base de l'approche sociologique des professions qui domine aujourd'hui (Dubar et al., 2015b ; Le Breton, 2012a). Il suppose que, et c'est Blumer (1969 rapporté par Champy, 2012) et Le Berton (2012b) qui le disent :

1. Les acteurs agissent sur la base des significations des objets de leur monde ;
2. L'association des acteurs prend nécessairement la forme d'un processus dans lequel ils s'adressent mutuellement des indications et les interprètent ;
3. Les actes sociaux (individuels/collectifs) sont construits selon un processus dans lequel les acteurs notent, interprètent et évaluent les situations auxquelles ils font face ;
4. Les relations et les enchaînements complexes d'actes, constituant organisations, institutions, division du travail, et réseaux d'interdépendance, sont des choses mouvantes et non statiques.

La société est donc une somme d'interactions dans laquelle les phénomènes sociaux sont soumis à des changements fréquents (Hughes 1996, cité dans Champy, 2012). L'interactionnisme suggère une vision constructiviste des professions pour relativiser les positions fonctionnalistes. Les professions correspondent aux activités que la société reconnaît explicitement comme telles. On ne peut donc les étudier à partir de leurs fonctions macrosociales. En revanche, il est possible de découvrir et analyser les caractéristiques et les fonctions que les professions parviennent à revendiquer légitimement comme les leurs, puis mesurer la différence par rapport aux non-professions. De même, le discours sur les professions ne peut plus être considéré comme un récit de nature, mais doit être étudié comme un argument qui a réussi à convaincre le public de la validité de ses vues (Martineau, 1999). Cependant, l'approche interactionniste aussi n'est pas exempte de

critiques, comme le rappelle Martineau (1999). Elle est plus illustrative et suggestive que démonstrative, et oublie les dimensions historiques de la professionnalisation. Elle se limite à une vision interactive qui occulte les structures de pouvoir qui régissent, par exemple, le phénomène des professions.

2.1.3 Approches conflictualistes néomarxistes et néowebériennes : une sociologie critique anglo-saxonne

À partir de 1960, la critique du fonctionnalisme s'intensifie et, outre l'interactionnisme, deux autres formes de sociologie critique apparaissent dans le monde anglo-saxon. Ce sont les thèses conflictualistes, d'obédience néomarxiste et néowebérienne, qui donnent à l'histoire une place de choix pour expliquer le phénomène des professions, pour lesquelles le pouvoir est un enjeu majeur. Les principaux auteurs ont traité les professions en tant que formes de pouvoir étatique (Johnson, 1972), les bases du pouvoir professionnel (Freidson, 1970, 1986) et les stratégies professionnelles et la fermeture sociale (Larson, 1977). Les partisans de ce courant proposent une définition critique des professions, qui sont les métiers qui occupent les positions les plus élevées dans la division du travail. Les professions sont donc directement impliquées dans la création des inégalités sociales (Martineau, 1999).

Les néomarxistes se concentrent sur les phénomènes de pouvoir qui caractérisent la relation professionnels-clients. Contrairement aux fonctionnalistes, cette vision se concentre sur la manière dont les professionnels utilisent leur autonomie. Cette utilisation n'est plus considérée comme altruiste et bénéfique pour la société dans son ensemble. Selon Dubar¹⁶ et al. (2015c), dans les approches néomarxistes, le fait professionnel est un format d'activités économiques dans lesquelles le producteur détermine à la fois les besoins des consommateurs et les modalités de les satisfaire. Dans ce format, c'est l'État qui organise les principales activités, en exerçant un contrôle sur certaines catégories d'activités essentielles, telles que l'éducation, la santé ou les activités sociales. L'État s'arrange pour partager le pouvoir économique avec les corporations professionnelles qui produisent des services, et en retour, ces corporations participent aux décisions politiques et économiques. Cependant, le point clé de l'approche de Johnson (1972, cité par Dubar et al., 2015c)

¹⁶ Il convient de souligner que Dubar n'est pas de ces courants. Il est cité dans cette section en raison du fait que dans son ouvrage intitulé « sociologie des professions », il traite avec Tripier et Broussard, un chapitre, allant de Weber aux nouvelles théories des professions, qui résume ces approches conflictualistes.

est que l'État n'accorde qu'une autonomie relative à ces organisations professionnelles (enseignants, médecins, travailleurs sociaux). La forme d'organisation des services de ces sociétés dépend largement des types d'interaction entre les différentes composantes. Freidson (1970, cité dans Champy, 2012 ; et dans Dubar et al., 2015c) montre que les membres de ces groupes peuvent exercer un contrôle explicite, mais informel les uns sur les autres. Et l'influence sur les collègues est souvent cruciale. Cette forme de contrôle est très efficace pour maintenir la confiance collective et assurer l'harmonie dans la vie professionnelle. Elle oblige les membres d'une corporation à se conformer aux règles en vigueur sur le lieu de travail, ce qui favorise la reconnaissance mutuelle. Cela facilite les étapes d'ajustements nécessaires au sein d'une même organisation.

D'autre part, les néowebériens s'intéressent au processus qui conduit à la fermeture des marchés du travail. Ils étudient, dans le cadre d'une approche constructiviste, le statut professionnel qui, en partie accidentel, est le résultat de luttes. À l'intersection de ces deux approches, Larson (1977, cité par Champy, 2012) montre comment les professionnels travaillent à l'élaboration d'un « projet professionnel » qui leur permet de consolider leur position de classe. Il s'agit d'un processus historique qui conduit les catégories professionnelles à acquérir des droits exclusifs dans une dimension particulière du marché du travail pour faire valoir leur expertise. Il s'agit d'une stratégie collective et non d'un exercice individuel d'une activité professionnelle. Le résultat de cette stratégie est la fermeture sociale. Ce concept, que Larson (1977) emprunte à Weber

signifie deux processus distincts dont la relation est au cœur du schéma de Larson : 1) la réalisation d'un marché fermé du travail c'est-à-dire d'un monopole légal de certaines personnes sur certaines activités ; 2) la reconnaissance d'un savoir légitime acquis, sans lequel l'exercice professionnel serait impossible et qui implique donc une fermeture culturelle de certains groupes professionnels à ceux qui ne peuvent faire la preuve de la possession de ce savoir. Ainsi, la fermeture sociale est l'union d'une fermeture « économique » d'un marché du travail et d'une fermeture « culturelle » d'un groupe par l'appropriation d'un savoir légitime (Dubar et al., 2015c, paragr. 55).

Comme les interactionnistes, les néomarxistes et néowebériens soutiennent que les professions sont des constructions sociales et que c'est donc la reconnaissance sociale plutôt que la validité des connaissances et l'idéal de service qui distingue les professions professionnalisées de celles qui ne le sont pas (Martineau, 1999). Les critiques soulignent toutefois que l'approche conflictuelle véhicule parfois une attitude négative à l'égard des professions. En effet, elle suggère que les professions sont centrées sur le pouvoir, négligeant ainsi le fait qu'elles sont constamment condamnées à assurer leur pertinence sociale, « notamment à travers l'efficacité réelle des savoirs [qu'elles déploient] » (Martineau, 1999, p. 16).

2.2 Ancrage de l'IP des enseignantes dans une perspective interactionniste conflictualiste

Dans cette étude, l'approche fonctionnaliste n'est ni intéressante ni appropriée pour répondre à notre question de recherche. Tout d'abord, la théorie fonctionnaliste est controversée dans la mesure où lorsqu'elle « est encore citée, c'est plus comme curiosité historique ou comme repoussoir, que comme référence directement utile à la recherche » (Champy, 2012, paragr. 13). Ensuite, son côté fixiste ne nous permettrait pas d'analyser la manière dont les EBDA vivent leurs interactions professionnelles et comment elles pourraient vivre des relations de pouvoir inégales, voire des situations d'anomie ou d'exclusion au sein de leur groupe professionnel. Nous adoptons plutôt une approche interactionniste à laquelle nous ajoutons une approche conflictualiste d'inspiration néowebérienne et néomarxiste pour former un modèle analytique. Le choix de cette combinaison repose sur une critique du fonctionnalisme et se justifie principalement par l'apport de l'interactionnisme. Tous les courants de la sociologie critique s'appuient sur cette approche, notamment dans les idées de construction sociale et de contingence. Selon Champy (2012, para. 18), « en étudiant des processus, on pouvait rompre avec une perception naturaliste des phénomènes sociaux et faire ressortir leur part de contingence, en montrant qu'ils auraient pu être autrement qu'ils ne sont ». Ce choix se fonde donc sur la perspective épistémologique caractéristique de l'interactionnisme symbolique. Il propose de passer d'une sociologie déductive à une sociologie plus inductive centrée sur la recherche empirique. En général, l'approche interactionniste cherche à développer des théories basées sur des données par le biais de la pratique comparative (Glaser et Strauss, 1967). L'autre argument pour notre choix résulte des principales critiques faites par les interactionnistes à l'égard du fonctionnalisme concernant sa façon de réifier

les professions en insistant indûment sur leur unité, et le fixisme de ce courant. Insistant sur l'irréductible diversité des intérêts, des valeurs et des pratiques des membres d'une activité, ils refusent toute démarche tendant à reconnaître un contenu réel aux professions, hormis... des représentations collectives et des croyances. Ils insistent aussi sur les changements... provoqués par la dynamique des conflits inter et intra-professionnels, et voient dans la diversité un obstacle à la stabilité des identités professionnelles (Bucher et Strauss, 1961 cités dans Champy, 2012, paragr. 22).

Enfin, l'interactionnisme lui-même n'est pas exempt de critiques. Comme mentionné ci-dessus, cette approche se concentre davantage sur l'interaction entre les participants et oublie de fait les dimensions historiques et les relations de pouvoir qui accompagnent les phénomènes. C'est

exactement ce que les approches conflictualistes apportent. Par conséquent, nous l'utiliserons également pour examiner les relations de pouvoir au sein des professions où existent des relations positionnelles hiérarchiques intraprofessionnelles. Notons, par exemple, que selon Larochelle-Audet (2019), il est souvent observé que les enseignants issus de l'immigration sont placés dans des classes d'adaptation scolaire ou d'accueil et ont moins de chances d'être des enseignants à temps plein dans des classes régulières. Il est donc approprié de combiner ces approches critiques avec l'interactionnisme pour examiner la question de l'IP des EBDA dans une perspective interactionniste-conflictualiste. C'est l'objet des prochains paragraphes.

Les exigences de professionnalisation du travail d'enseignant sont à la source d'une attention particulière à la construction d'une IP de l'enseignant (Anadón et al., 2001). Comment cette identité compose-t-elle avec l'hétérogénéité des personnalités, de leur parcours et des contextes dans une perspective interactionniste-conflictualiste ? Trois configurations illustrent ce cadre d'analyse. La première repose sur les travaux de Sainsaulieu (1977) et Sainsaulieu et al. (1995). La seconde est tributaire aux thèses de Costalat-Founeau (1997). La troisième découle des recherches de Dubar (1989, 1990, 1991, 1992 ; 1994). Tous ces travaux déterminent les mécanismes de construction de l'IP par des dimensions contextuelles du travail. Sainsaulieu et Costalat-Founeau parlent d'identité collective au travail en lieu et place de l'IP. Ils utilisent trois facteurs pour déterminer la base de celle-ci : les relations sociales dans le travail, l'émergence de représentations sociales ou les représentations de soi construite à partir des pratiques professionnelles. Dubar, pour sa part, élabore une théorisation de l'IP individuelle qui résulte des expériences de l'individu et des interactions produites dans son contexte de travail, alliant vécu subjectif et réalité sociale (Cohen-Scali, 2000).

D'abord, Sainsaulieu propose un premier modèle (Sainsaulieu, 1977), qu'il a révisé et adapté à la réalité des années 1990 (Sainsaulieu et al., 1995). Pour lui, les relations de travail sont au cœur de la construction d'une identité professionnelle fondée sur des relations de pouvoir entre les acteurs de l'entreprise (dans ce cas, la communauté éducative, en particulier les enseignants, les directeurs d'école et les parents). Elle est structurée par l'intégration des individus dans des groupes sociaux et les formes de sociabilité vécues au sein de ces groupes. Ces organisations peuvent constituer un obstacle à l'intégration lorsque le fonctionnement et les valeurs promues par elles ne répondent pas

aux attentes des individus. L'intégration collective se réalise soit par les règles¹⁷, soit par les interactions sur le lieu de travail. Dans le premier cas, l'intégration dans les groupes sociaux se fait par une valorisation du statut (chef, collègue, subordonné), une faible implication dans le travail et une atomisation des relations interpersonnelles. Dans le second cas, elle implique des échanges ouverts avec la hiérarchie, une forte implication et des valeurs telles que le dépassement de soi et l'accumulation d'expériences. La sociabilité au travail peut être forte ou faible. Lorsqu'elle est forte, les personnes ressentent des liens affectifs forts avec leurs collègues et sont attachées à des valeurs telles que la solidarité et le professionnalisme. Lorsqu'elle est faible, ils développent des relations avec leurs collègues qui se limitent à des échanges cognitifs obligatoires et sont détachées de la vie de l'organisation, mais liées aux parcours individuels (Cohen-Scali, 2000).

Ensuite, Costalat-Founeau (1997) identifie la formation d'une IP collective à travers les représentations sociales. Elle résulte du rapprochement de quatre facteurs : les pratiques sociales, les connaissances, les perceptions des professions et la représentation de soi. Ce processus comporte une dimension d'action, qui est essentielle à la construction de l'identité, car elle « met en relation la représentation de l'environnement avec les représentations de soi et les représentations avec les aspirations, les sentiments, les valorisations » (Costalat-Founeau, 1997, p. 105, citée dans Cohen-Scali, 2000, parag. 16). Dans ce contexte, la profession est considérée comme un ensemble de pratiques sociales, définies par une variété de rôles et de comportements, qui développent l'identité des individus (Cohen-Scali, 2000). Enfin, des travaux de Dubar, il ressort que l'IP n'est jamais définitivement fixée. Elle varie selon la position de l'individu dans un groupe social particulier. Bien qu'elle soit établie dans un champ socioprofessionnel, elle ne peut se limiter à une identité de travail. Car elle met « en jeu des catégories officielles, des positions dans des espaces scolaires et socioprofessionnels, mais ne se résume pas dans des catégories sociales. [Elle est] intensément vécue par les individus concernés et renvoient à des définitions de soi autant qu'à des étiquetages par autrui » (Dubar, 1991, p. 257, cité dans Cohen-Scali, 2000, para. 18). Bien que l'IP se forme au sein de l'organisation et soit étroitement liée à l'identité sociale (Costalat-Founeau, 2016), selon Hughes (cité par Dubar 2010 dans Mangin, 2019), elle constitue néanmoins un point de rencontre et de tension entre « identité pour soi » et « identité pour autrui ». La première est

¹⁷ Entendu dans son sens lié au règlement, c'est-à-dire que la nature des relations professionnelles est subordonnée à l'application stricte du règlement. Il s'agit de se conformer uniquement à ce qui est généralement admis, un usage ou une pratique, reconnus et constitués en norme dans l'organisation selon sa position de chef, collègue ou subordonné.

l'image que l'individu se fait de lui-même, la seconde est l'image reflétée par les autres. L'individu utilise ces deux mécanismes pour tenter de concilier l'image projetée sur lui avec ce qu'il pense ou veut être. Soit il essaie de changer l'image qui lui est renvoyée, soit il essaie d'accommoder son « identité réelle » dans l'optique de réduire l'écart avec l'identité qui lui est prêtée dans l'espace social. Dans ce processus, il faut donc être attentif aux formes d'identification par lesquelles l'individu tente de construire sa propre image, et à la manière dont ce modèle s'adapte ou non à certains contextes (Cohen-Scali, 2000 ; Mangin, 2019), notamment la loi 21 dans ce cadre.

Ces articulations sont dites des transactions relationnelles et biographiques et déterminent l'IP. L'articulation de ces transactions sur le lieu de travail crée les quatre idéaux types de l'IP (identités d'entreprise, identités de réseau, identités catégorielles et identités extraprofessionnelles) en explorant les significations que les individus attachent à leur parcours (Cohen-Scali, 2000 ; Mangin, 2019). Ainsi, l'identification réelle ou subjective des enseignantes utilisant des symboles religieux, ainsi que leur représentation de soi (passée et future) comme source de construction de leur IP nous semble une bonne perspective à tester, car elle inclut la dimension historique des faits.

2.3 Synthèse du chapitre et questions de recherche

L'IP est une notion complexe qui influence la dynamique des rapports organisationnels (Costalat-Founeau, 2016). Elle fait l'objet d'intérêt de recherche de plusieurs disciplines et se définit par des dimensions individuelles, historiques ou socioculturelles (Zimmermann et al., 2012). Elle implique souvent d'autres notions subsidiaires, entre autres l'identité sociale et l'identité collective au travail. Au plan scientifique, le concept est défini par de nombreux modèles théoriques. Nous le concevons ici comme « un réseau d'éléments particuliers (...) spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels » (Blin, 1997, p. 187 cité dans Cohen-Scali, 2000, paragr. 8). Il se lit alors comme une manière pour les individus d'être définis et de se définir eux-mêmes au travail (Dubar et al., 2015d). En ce sens, c'est à la lumière de la sociologie des professions que nous l'avons abordé. En conséquence, nous avons présenté, dans leur ordre chronologique d'apparition, les approches dans ce domaine ayant étudié la question. Ces courants ont d'abord été fonctionnalistes, interactionnistes puis néowebériens et néomarxistes. Finalement, nous en avons tiré un cadre d'analyse interactionniste-conflictualiste pour étudier la problématique de l'IP des EBDA, dans un contexte de Loi 21 au Québec. Ainsi, nous envisageons leur IP comme le fruit

d'une construction sociale se modulant au gré des interactions avec la communauté éducative et se situant dans des rapports de pouvoir inégaux entre groupe majoritaire et groupe racisés.

Inspiré des travaux de Sainsaulieu, Costalat-Founeau et Dubar d'une part, puis de Johnson et Freidson d'autre part, ce cadre prend en compte à la fois les interactions, mais aussi les rapports de pouvoir et les dimensions historiques des faits. Les deux premiers se concentrent sur l'identité collective au travail dont l'origine résulte des relations sociales dans le travail, de l'émergence de représentations sociales ou des représentations de soi construites à partir des pratiques professionnelles. Dubar, pour sa part, élabore une théorisation de l'identité professionnelle individuelle qui découle à la fois des expériences de l'individu et des interactions produites dans son contexte de travail, alliant vécu subjectif et réalité sociale (Cohen-Scali, 2000). Enfin, les conflictualistes (Johnson, 1972 ; Freidson, 1970, 1986) se concentrent sur les phénomènes de pouvoir. Dans ce processus, il convient de s'intéresser aux formes d'identification par lesquelles les enseignants essaient de construire leur propre image et à la manière dont ce modèle s'inscrit ou non dans des contextes spécifiques et dans des rapports de pouvoir spécifiques, à l'intérieur même de leur profession (Cohen-Scali, 2000 ; Mangin, 2019). Notre recherche soulève alors la question générale suivante de laquelle découlent les questions spécifiques ci-dessous :

Question générale de recherche

Comment la Loi 21, dans le contexte de son application au Québec, affecte-t-elle l'IP des enseignantes musulmanes bénéficiant du droit acquis ?

Questions spécifiques :

- 1) Quels sont les interactions et rapports de pouvoir vécus par les EBDA avec les acteurs de la communauté éducative (les élèves et leurs parents, les collègues et les directions) ?
- 2) Quelle image ces enseignantes ont-elles de leur identité professionnelle ?
- 3) Comment les interactions, en milieu de travail, vécues par ces enseignantes contribuent-elles à définir ou à remettre en question leur IP ?
- 4) Comment les expériences professionnelles vécues par les EBDA ont-elles été transformées par la Loi 21 ? Quelles sont les différences entre le moment précédant la loi et le moment après son adoption ?

3 Chapitre 3 – Méthodologie de recherche

Ce chapitre porte sur la méthodologie de recherche. Elle s'incarne dans une perspective compréhensive, adoptant une posture épistémologique interprétative pour rechercher le sens de la réalité sociale selon les acteurs sociaux. Nous avons généré « des idées portant sur [un sujet] peu connu... selon le point de vue des personnes qui en ont fait l'expérience » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 16). Dans ce travail interactif de construction de savoir, nous nous sommes inspiré particulièrement d'une approche phénoménologique, car, elle aussi vise « à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue [de ceux qui le vivent ou l'ont vécu] » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 33-34). Nous avons utilisé des entretiens semi-directifs basés sur des récits de vie pour collecter les données auprès de 9 enseignantes. Cet outil s'est imposé à notre objet d'étude, car « dans le discours des acteurs sociaux eux-mêmes, [il est possible de] découvrir [les liens] entre le sens qu'ils attribuent à leurs interactions quotidiennes et les différentes logiques sociales structurant leurs parcours [identitaires] » (Magnan-Mac Kay, 2011, p. 132).

Ainsi, ce chapitre est structuré en six sections. La première est consacrée au type de recherche, qui met en évidence nos considérations philosophiques, ontologiques et épistémologiques. Les sections qui suivent décrivent respectivement les participants à l'étude (3.2) et l'instrument à travers lequel nous avons recueilli les données (3.3). La section 3.4 décrit comment les données ont été collectées et la section 3.5 expose les stratégies d'analyse des données. La dernière porte sur les considérations éthiques qui sous-tendent notre recherche.

3.1 Type de recherche

Cette section décrit le type de recherche utilisé. Nous y précisons son fondement épistémologique, puis présentons cette recherche qualitative, qui privilégie une approche phénoménologique.

3.1.1 Fondements épistémologiques : une perspective interprétative

Selon notre posture épistémologique, toute connaissance est subjective et socialement construite (Fortin et Gagnon, 2016 ; Poupart et al., 1997). Dans cette configuration, nous admettons que le point de vue des acteurs est affecté par certains aspects des interactions quotidiennes, en particulier les interactions politiques et sociales (Anadón, 2006). Il semble donc justifié de fonder notre cadre méthodologique sur les critères scientifiques des études interprétatives.

Cela implique que notre action fait partie du processus de découverte. Malgré le nombre de recherches sur les enseignantes en général, et sur ceux racisé.es et leurs IP en particulier, nous avons constaté le manque de recherches empiriques sur les IP des enseignantes qui portent des signes religieux et sur les conséquences potentielles de leurs interactions au travail dans le contexte de la loi 21. Ainsi, pour comprendre ce lien, il est nécessaire de l'examiner en fonction des points de vue, des significations subjectives et des expériences de vie des acteurs dans ce contexte. Dans la posture interprétative rappelée par certains auteurs (Anadón, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Poupart et al., 1997), la réalité sociale est multiple, varie et s'avère construite par les perceptions individuelles. Par ailleurs, les études inspirées de l'interactionnisme symbolique développées par Mead (1965) et Bloomer (1969), montrent que « le comportement humain ne peut être compris qu'à travers les [sens] que les gens attribuent aux choses et à leurs actions » (Anadón, 2006, p. 10).

Notre démarche repose sur cet angle épistémologique. Elle se fonde sur une approche exploratoire et inductive. Nous avons analysé chaque situation en profondeur pour arriver à une structure conceptuelle. Certains auteurs (Angers, 2009 ; Fortin et Gagnon, 2016) suggèrent que pour qu'une recherche soit authentique, les données obtenues et les mécanismes et outils utilisés pour les obtenir doivent être cohérents avec les objectifs. À cet égard, nous avons opté pour une recherche qualitative parce qu'elle implique la formation d'interprétations sur un phénomène social peu connu que nous avons essayé de comprendre et décrire à partir de récits des personnes l'ayant vécu.

3.1.2 Une recherche qualitative privilégiant une approche phénoménologique

Le phénomène qui nous intéresse peut être étudié de multiples manières. Nous avons opté pour la recherche qualitative. Elle nous permet de comprendre non seulement ce que les enquêté.es pensent dans un contexte donné, mais aussi comment ils agissent et pourquoi ils le font ainsi (Fortin et Gagnon, 2016). Ce format est plus subjectif et se concentre sur des questions qui sont difficiles à saisir à l'aide des méthodes quantitatives. La recherche qualitative consiste en une variété de techniques et d'outils permettant de comprendre les expériences personnelles et d'expliquer certains aspects des faits sociaux. Donc, le chercheur s'attache à prêter attention à la perspective et au sens que les gens donnent à leur comportement et à leur vie (Anadón, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, notre conception de la recherche nécessite un instrument qui utilise une démarche permettant de recueillir des données sur le sens que les acteurs construisent autour de leur IP,

parcours personnels et interactions avec le milieu éducatif. Par conséquent, nous avons utilisé principalement la recherche phénoménologique.

La phénoménologie en tant que méthode de recherche est basée sur l'analyse des expériences vécues par les acteurs étudiés afin d'appréhender le sens des expériences subjectives au moment où elles se produisent. Elle est descriptive et compréhensive (Anadón, 2006 ; Mucchielli, 2007) et « cherche à découvrir l'essence de phénomènes, leur nature et le sens que les êtres humains leur attribuent » (van Manen, 1990, cité dans Fortin et Gagnon, 2016, p. 191). Ainsi, l'expérience se construit dans le contexte social de l'individu (Fortin et Gagnon, 2016) et donc le chercheur et son empathie avec le sujet (Mucchielli, 2007) sont les meilleurs canaux pour reconstruire le fait tel que vécu par les enquêtés. Dans les deux cas, l'objectif est de placer les expériences des enseignantes en contexte de loi 21 au centre de notre étude. En les interrogeant, nous avons gardé à l'esprit qu'elles décrivent le phénomène à la lumière de leurs propres perceptions. Notre description du phénomène se fonde donc sur le processus interprétatif par lequel elles donnent un sens à leur expérience et à leur IP. L'application de l'interprétation herméneutique n'a pas besoin de surmonter les idées préconçues des participantes. Au contraire, nous les préservons pour permettre à nos lecteurs de reconnaître les possibilités et les limites de nos interprétations (Poupart et al., 1997).

Notre choix épistémologique correspond à notre cadre analytique, inspiré de l'interactionnisme symbolique. En examinant le phénomène à travers le récit subjectif des interactions vécues par les participantes, une telle approche « permet de mieux comprendre les problématiques étudiées en s'intéressant à l'univers des significations [évoquées par les participantes] ... et donc à la logique de leurs actions » (Morrisette, 2011, p. 4). Ainsi, ce sont les outils de collecte de données qui se concentrent sur le sujet et son caractère unique qui sont le plus souvent utilisés. Cela suppose que l'entretien, recueilli sous la forme de récit de vie, est un outil qui permet au sujet de se révéler et de se singulariser. C'est cet instrument que nous utilisons. Ce point sera abordé plus en détail dans la section 3.3. En attendant, il semble approprié de présenter un tableau descriptif de nos répondantes.

3.2 Présentation du corpus.

Nous avons collecté des données auprès des enseignantes de confession musulmane portant un signe religieux et évoluant dans un « établissement d'enseignement sous la compétence d'une CS instituée en vertu de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3) » (Éditeur officiel du

Québec, 2019, p. 16). Elles font partie de personnes visées par la Loi 21 dans l'exercice de leur fonction. Sur le plan de l'ordre d'enseignement, nous avons pris en compte uniquement les enseignantes du primaire et du secondaire qui œuvrent dans le secteur public. « Pour des raisons pratiques et pour ne pas entraîner de distorsions par rapport au problème de recherche » (Angers, 2009, p. 99), nous nous sommes limités aux enseignantes des classes ordinaires et spécialisées d'écoles publiques. La matière enseignée n'a pas été un critère de sélection. Ainsi, par « choix raisonné », nous avons sélectionné de ce groupe 9 participantes pour réaliser notre investigation. D'ailleurs, en recherche qualitative, ce n'est pas le nombre de personnes enquêtées qui importe, mais plutôt leur profil. La collecte des données s'arrête dès lors que l'on atteint la saturation, c'est-à-dire que suffisamment d'éléments ont été touchés pour constituer le corpus, grâce au caractère répétitif des informations recueillies (Poupart et al., 1997 ; Van der Maren, 1996).

Nous avons sélectionné les enseignantes évoluant dans l'un des CSS de la grande région de Montréal¹⁸. Le procédé de leur sélection est basé sur le système « tri de boule de neige » dans le recrutement des participantes accessibles. Cette méthode a nécessité la constitution d'un premier noyau d'individus de la population soumise à l'étude, lesquels ont mené à d'autres qui en ont fait de même. Techniquement, ce procédé est utilisé lorsque les répondants sont difficiles à recruter (Angers, 2009 ; Van der Maren, 1996). Dans l'optique de varier notre corpus et les points de vue, nous avons diversifié les différents « noyaux » d'individus. Plusieurs « boules de neige » ont été utilisées pour éviter d'interroger le même noyau d'enseignantes qui se connaissent déjà.

3.2.1 Caractéristiques sociodémographiques

Les neuf (9) enseignantes ayant répondu à notre étude ont des profils variés en raison de plusieurs paramètres, notamment leur pays d'origine, leur statut au Québec, leur formation et parcours, leur statut au regard de la loi 21. À l'exception de l'une d'entre elles, toutes ces enseignantes bénéficient d'un droit acquis en vertu de la loi 21. Nous avons choisi de conserver dans l'enquête, en tant que cas divergeant, le témoignage de celle qui n'a pas de droit acquis, dans l'optique de pouvoir, à travers ses propos, nuancer ou avoir un autre regard sur la question que celui des EBDA. L'ensemble des participantes partagent certaines expériences dans leurs parcours, même si elles se

¹⁸ Montréal est un terrain propice car sa particularité cosmopolite présente une diversité ethnoculturelle importante. L'essentiel des immigrants s'y concentre. Donc, y analyser les tensions qui découleraient des différences de la réalité ethnoculturelle semble offrir un avantage certain par rapport au reste des régions du Québec.

particularisent par de multiples facettes de leur subjectivité. Le portrait établi ici résulte des points de vue à partir desquels elles ont narré leurs récits.

Pour l'essentiel, la moyenne d'âge des participantes est de 38 ans, avec deux extrêmes de 24 et 52 ans. Sur le plan matrimonial, cinq des répondantes sont mariées, avec deux (1 cas), trois (1 cas) ou 4 enfants (3 cas). Ce statut participe à influencer l'expérience professionnelle de certaines enseignantes dans la gestion de leur classe, notamment au primaire. Quelques enseignantes interrogées font le parallèle entre la gestion de leurs enfants et de leurs élèves. Elles estiment qu'en étant des mères de famille, leur quotidien en classe est presque similaire à ce qu'elles vivent avec leurs enfants. Les quatre (4) autres participantes sont célibataires avec un enfant pour l'une d'entre elles. Dans l'ensemble, si une enseignante est québécoise d'origine, la grande majorité (6) est d'origine maghrébine (3 du Maroc et 3 de l'Algérie). Les deux autres viennent du Liban et de la Mauritanie. Près de la moitié (4) des participantes sont nées à l'étranger, tandis que les cinq (5) autres sont nées au Québec. Trois parmi celles qui sont nées à l'étranger ont immigré au Québec en tant qu'adultes ayant déjà une formation et une expérience professionnelle dans le secteur de l'éducation depuis leur pays d'origine. Toutefois, elles ont repris partiellement ou intégralement leur formation en enseignement afin de répondre aux exigences du système éducatif québécois. Ainsi, 5 ont été formées à l'UdeM, 2 à l'UQAM, une à UOttawa et une à ULaval. Les participantes évoluent principalement au CSSDM (5), même si deux sont au CSS de Pointe-de-l'Île (CSSPI). Les autres relèvent du CSS de Laval (CSSL) et du CSS Marguerite-Bourgeoys (CSSMB). Quatre enseignantes ont un statut de titulaire avec un poste permanent, 2 font de la suppléance et les 3 autres sont des contractuelles, à temps partiel pour deux et à temps plein pour une. Six enseignent dans des classes ordinaires alors que deux sont en adaptation scolaire et une en classe d'accueil. Selon l'ordre d'enseignement, six (6) participantes évoluent au primaire. Quant à celles (3) évoluant au secondaire, l'une relève plutôt du secteur des adultes. La quasi-totalité des enseignantes du primaire tient des classes de premier cycle (l'une d'entre elles est orthopédagogue et œuvre auprès de tous les enfants de son école primaire ayant besoin de ses services) et l'autre s'occupe des enfants du second cycle. Dans l'ensemble, on trouve parmi nos enseignantes enquêtées deux orthopédagogues (une pour chaque ordre d'enseignement), une enseignante de français (secondaire ordinaire), une enseignante de mathématiques (secteur adulte), une enseignante de français langue seconde (primaire) et trois enseignantes ordinaires d'enseignement primaire. Finalement, selon leur

ancienneté dans la profession, trois des enseignantes ont moins de quatre ans d'expérience, et trois sont dans la profession depuis au moins 10 ans tel que présenté dans le tableau suivant.

Nom	Naissance	Formation initiale	Type d'emploi	Type de classe tenue	Ordre d'enseignement	Lieu de pratique	Année d'ancienneté
Hamra Arzak	Hors Québec	Hors Québec	Permanente/titulaire	Classe d'accueil	Primaire	Montréal	4
Beida Asfar	Québec	Québec	Remplacement/suppléante	Classe ordinaire	Primaire	Montréal	2
Warda Aswat	Québec	Québec	Remplacement/suppléante	Classe ordinaire	Primaire	Montréal	3
Zahra Abiad	Québec	Québec	Permanente/titulaire	Classe ordinaire	Primaire	Laval	11
Safra Akhdar	Québec	Québec	Contrat	Classe ordinaire	Primaire	Pointe de l'île	4
Roumadia Azhar	Québec	Québec	Contrat	Adaptation scolaire	Primaire	Pointe de l'île	1
Khadra Akhabache	Hors Québec	Hors Québec	Permanente/titulaire	Adaptation scolaire	Secondaire ordinaire	Montréal	12
Zarga Ahmar	Hors Québec	Hors Québec	Permanente/titulaire	Classe ordinaire	Secondaire ordinaire	Montréal	4
Khabcha Roumad	Hors Québec	Québec	Contrat	Classe ordinaire	Secondaire adulte	Montréal	10

Tableau 1. – Récapitulatif des enquêtées

3.3 Description de l'instrument de collecte des données

Cette section décrit l'instrument par lequel nos données ont été collectées. Nous y présentons l'outil et énumérons ensuite quelques avantages et inconvénients relatifs à son utilisation.

3.3.1 Présentation de l'outil de collecte des données

Pour réaliser cette recherche, nous avons utilisé l'entrevue individuelle semi-directive. De ce fait, en mettant « en rapport plusieurs témoignages sur l'expérience vécue d'une même situation sociale (...), on pourra dépasser leurs singularités pour atteindre... une représentation sociologique des composantes sociales de la situation » (Bertaux 2005, p. 37 cité dans Magnan-Mac Kay, 2011, p. 139). Selon Poupart et al. (1997), l'entretien s'impose parmi les outils de collecte des données dont la vocation consiste à éclairer les réalités sociales et il est privilégié lorsque l'on souhaite accéder à l'expérience des acteurs, car il semble être le meilleur moyen de saisir les sens que les individus donnent à leurs conduites, la manière dont ils se représentent le monde et vivent leur situation. Plusieurs auteurs (Angers, 2009; Combessie, 2007; Van der Maren, 1996) notent que dans le cas des entretiens semi-directifs, l'objectif est d'explorer des sujets sensibles, voire tabou comme les

questions identitaires, politiques et religieuses. Ce type d'outils est approprié pour collecter des données non observables comme les sentiments et les perceptions et d'explorer le sens et l'expérience subjective des individus.

Selon notre modèle théorique d'analyse, c'est dans les significations accordées aux interactions que l'on retrouve les dimensions constitutives de la réalité sociale et des rapports de pouvoirs, et ce, dans une trame sociohistorique. Pour saisir cette complexité, les entretiens semi-directifs que nous avons utilisés sont basés sur les récits de vie. Lorsqu'un acteur raconte ses expériences, il décrit un monde social particulier dans une réalité sociohistorique. Les récits de vie sont particulièrement bien adaptés pour décrire des processus, c'est-à-dire des séquences de situations, d'interactions, d'événements et d'actions (Bertaux 2005, cité dans Magnan-Mac Kay, 2011). Ainsi, notre guide d'entretien traite ces questions : profil des enseignantes (parcours professionnel, pratiques religieuses, etc.), rapport au travail enseignant, rapport au projet professionnel, rapport à la Loi 21, interactions susceptibles de jalonner leur IP (interactions avec les élèves, les parents, les collègues, les directions), rapports de pouvoir tels que perçus et vécus (annexe 1).

3.3.2 Avantages et inconvénients de l'entretien semi-directif de récits de vie

L'entretien semi-directif basé sur les récits de vie privilégie le face-à-face. Il offre l'occasion de rencontrer et d'interagir directement avec les enquêtées et leur permet de fournir des détails qui ne seraient pas possibles si les données étaient recueillies par questionnaire ou observation. Aussi, il permet de fournir des informations sur les significations et les modes de pensée des personnes, ce qui est conforme à notre cadre théorique. Chaque acteur social ayant la possibilité de développer son propre discours, celui-ci permet de mettre en évidence le lien entre les sens que l'acteur social attribue à ses interactions quotidiennes et les différentes logiques sociales qui structurent son parcours de vie et, en l'occurrence, son récit professionnel (Magnan-Mac Kay, 2011).

Les entretiens semi-directifs, qu'ils soient basés sur des récits de vie ou non, présentent plusieurs limites. L'outil rend difficile la révélation de ce qui est latent dans la réalité sociale. Les enquêtées peuvent n'exprimer que ce qui leur semble socialement souhaitable. De même, le contexte de l'entretien peut également avoir un effet négatif. Magnan-Mac Kay (2011, p. 142), en parlant du récit, souligne qu'en tant que reconstruction du passé, il peut être « influencé par plusieurs facteurs, dont le présent, la mémoire de l'interviewé et la présence de l'intervieweur ». Pendant l'entretien, la subjectivité du répondant et de l'enquêteur peut influencer les informations qu'ils recueillent

l'un et l'autre. Un autre inconvénient est ce qu'on appelle les « effets enquêteurs possibles¹⁹ ». Le statut social de l'enquêteur (âge, sexe, ethnie, pays d'origine, religion...) peut influencer le récit de vie recueilli. Nous n'avons donc pas ignoré ce qui intervient inconsciemment dans le déroulement et le contenu de l'entretien, qui est influencé par ces facteurs. Car, les variations qui en résultent sont des objets d'étude du sociologue ; en particulier, l'objet de son analyse sociale (Combessie, 2007, para. 21). Aussi, la nature ouverte des questions posées lors de l'entretien permet de collecter beaucoup d'informations sur un même sujet. Cela augmente considérablement le temps nécessaire au traitement et à l'analyse des données des entretiens.

3.4 Description de la procédure de collecte des données

Nos données ont été collectées par le truchement de l'enquêteur, que nous sommes, en privilégiant le « face à face ». De manière chronologique, nous avons identifié la répondante, pris contact et rendez-vous avec elle et administré l'entretien semi-dirigé basé sur le récit de vie. Nos entretiens ont duré en moyenne une heure et demie. En raison de la persistance de la situation sanitaire liée à la COVID19, huit sur les neuf entretiens ont été réalisés via la plateforme ZOOM. Nous avons protégé toutes les réunions sur ZOOM avec un mot de passe afin qu'elles ne soient accessibles uniquement qu'à la personne enquêtée et à l'intervieweur. Les audios de chaque réunion ont été enregistrés, puis retranscrits intégralement. L'entretien réalisé physiquement s'est déroulé dans les locaux de l'Université de Montréal au Pavillon Marie-Victorin. Chaque entretien a suivi sa propre dynamique. Ainsi, le guide d'entretien a été utilisé comme un repère des points importants à aborder. Tout au long de l'enquête, il a été évolutif, en ce sens que nous y avons rajouté au fur et à mesure des questions qui s'imposaient (Angers, 2009 ; Combessie, 2007 ; Fortin et Gagnon, 2016).

Pour entrer en matière, nous avons présenté notre recherche. Cela a servi de base pour amorcer l'entretien, à travers la formulation d'une question tremplin (pourquoi avez-vous accepté de prendre part à cette recherche ?) afin de créer une dynamique favorable à l'entretien (Combessie, 2007). Lors du déroulement de l'entretien, notre intervention a été caractérisée par la relance plutôt que par une immixtion constante dans les discours. L'objectif de la relance est double. De temps

¹⁹ Il convient de rappeler que l'un des effets de cette étude est ma propre position de chercheur. Le fait que j'aie mené les entretiens moi-même peut avoir influencé mes interactions avec les personnes interrogées et constitue une sorte de limite en soi. En effet, le fait que je sois un homme de couleur, originaire du Tchad, un pays d'Afrique subsaharienne, et que je sois musulman peut avoir un impact sur la collecte des données. Dans certains cas, j'ai ressenti que les répondantes s'exprimaient avec plus de confiance.

en temps, en reprenant quelques mots de notre interlocutrice, nous avons tenté de l'inciter à faire un retour réflexif pour mieux argumenter et apporter plus de précisions. D'autres fois, lorsqu'on a estimé qu'un thème était épuisé ou que l'enquêtée s'écartait de la thématique de recherche, la relance a permis de réorienter l'entretien vers un nouveau thème ou de le recadrer dans le thème en cours de discussion (Angers, 2009; Combessie, 2007). À la fin de l'entretien, pour compléter notre corpus, nous avons sollicité l'enquêtée afin qu'elle nous suggère des personnes qui, à sa connaissance, pourraient être importantes à rencontrer dans le cadre de notre recherche.

3.5 Stratégies d'analyse des données

À la fin de chaque entretien, les données enregistrées ont été retranscrites intégralement de manière littérale, y compris les indications des hésitations, des silences, des rires. Parfois, les manières de « dire peuvent être aussi importantes que le contenu des propos » (Combessie, 2007, paragr. 17). Cette retranscription complète, menée au fur et à mesure de la collecte des données, a conditionné la qualité de l'analyse. Elle a été importante pour les premiers entretiens, car l'analyse a permis de consolider le guide d'entretien et lui suggérer des améliorations. Une fois les verbatim retranscrits, nous avons utilisé deux paliers pour effectuer nos analyses. Pour la première partie de nos questions spécifiques de recherche, nous avons utilisé QDA Miner en nous servant de ses fonctionnalités pour coder nos données. Cette stratégie d'analyse nous a permis de coder nos verbatim selon les références qui font allusion aux interactions entre les enseignantes et les acteurs de la communauté éducative. Nous avons utilisé 4 catégories liées aux interactions avec les collègues, les directions d'établissements, les élèves et les familles. Dans chaque catégorie, nous avons précisé les types d'interactions qui sont ancrées dans deux dimensions (intégratif ou de sociabilité) (Cohen-Scali, 2000), comme le suggère notre cadre d'analyse.

Pour le second palier d'analyse, puisque nous souhaitons déterminer comment les enseignantes musulmanes construisent leur IP au fil du temps, il nous a semblé judicieux de faire une analyse de parcours d'identité professionnelle individu par individu, plutôt qu'une analyse transversale de tous les entretiens. À ce titre, nous avons utilisé des fiches individuelles d'analyse pour classer les données dans la trame du temps. Nous avons vérifié ainsi si leur identité professionnelle avant et après la Loi 21 s'est transformée. Cette démarche répond à la deuxième partie de notre question de recherche qui vise à déterminer les manières dont ces enseignantes donnent du sens aux expériences entourant leur IP ; leur IP se transforme-t-elle au fil du temps selon la séquence avant et après la

Loi 21 ? C'est en cela que notre approche requiert une lecture approfondie des données récoltées pour en identifier des « types » d'IP et faire en ce sens une typologie des IP. Pour ce faire, notre fiche d'analyse s'articule autour de deux dimensions : individuelle et professionnelle. Chacune de ces dimensions est examinée dans la trame du temps : avant et après la Loi 21.

3.6 Considérations éthiques et déontologiques

Cette recherche respecte les règles d'éthique d'usage. D'une manière générale, cette disposition est orientée vers nos participantes et la communauté scientifique. Au regard des premiers, nous avons non seulement respecté leur intégrité et vie privée, mais aussi essayé de limiter à leurs égards, autant que faire se peut, les inconvénients qui peuvent leur être causés. Premièrement, nous avons pris les dispositions pour éviter de faire en sorte que par la participation à cette étude, nos répondantes puissent être affectées psychologiquement. Nous les avons informés des modalités en vertu desquelles elles peuvent être orientées vers des ressources de soutien si des situations de détresse étaient vécues au cours de l'entretien. Initialement, les enseignantes qui participent à notre recherche ont été informées sur la nature et sur les objectifs de l'étude de même que sur la confidentialité de l'entretien et sur leur droit de retrait à tout moment du processus de recherche. Nous nous sommes assuré qu'elles donnent de manière libre leur consentement éclairé pour participer à cette étude, sur la base des informations suffisantes et judicieuses préalablement reçues. Nous avons élaboré à cet effet un formulaire de consentement, soumis préalablement au comité d'éthique pour approbation. Chaque participante a pris connaissance de ce formulaire et l'a signé pour confirmer son consentement.

Deuxièmement, dans la transcription des données comme dans l'enregistrement et la présentation des données dans ce mémoire, des noms d'emprunt ont été attribués pour qu'aucun lien ne soit fait entre leurs propos et leur nom réel. Les enregistrements également ont été réalisés sur la base du consentement des participantes. Le formulaire de consentement mentionne la garantie de confidentialité, c'est-à-dire que l'usage de ces données, écrites et sonores, sera réservé exclusivement à la recherche. Une des options de la plateforme ZOOM permet d'enregistrer uniquement l'audio sans la vidéo. C'est celle que nous avons privilégiée. Troisièmement, les inconvénients susceptibles d'être causés en participant à cette recherche peuvent être liés au temps que les participantes consacreront à l'étude ou aux déplacements exigibles ou encore à leurs inconforts vis-à-vis de certaines thématiques et leurs possibles implications. Pour compenser ces

désagréments, nous avons réalisé les entretiens via ZOOM. Ces entretiens ont été réalisés à huis clos, de sorte que chacune était à l'aise. Nous avons expliqué les avantages de la participation à cette recherche. D'abord d'ordre intellectuel, il s'agit de contribuer à une meilleure compréhension d'un aspect humain pour faire avancer les connaissances. Ensuite d'ordre affectif, les participantes ont éprouvé une satisfaction en s'exprimant sur un aspect de leur vie et en ayant bénéficié d'une écoute attentive au cours de l'entrevue. Compte tenu du fait que notre recherche est empirique auprès des enseignantes, donc des humains, préalablement, nous avons obtenu une approbation du CEREP.

4 Chapitre 4 – Interactions et rapports de pouvoir vécus par les EBDA

Ce chapitre présente la première partie des résultats de notre recherche. Il découle d'une analyse transversale des données et porte sur les interactions vécues au quotidien avec les acteurs de la communauté éducative et susceptibles de jaloner l'IP des EBDA en contexte de la loi 21. Il permet globalement de répondre à la première partie de nos questions spécifiques de recherche, notamment celle relative aux interactions et rapports de pouvoir vécus par les EBDA et l'image qu'elles se font de leur IP. On y aborde également la transformation des rapports selon la trame historique d'avant et après la loi 21. La première section traite les considérations générales structurant les rapports de pouvoirs et les interactions. Elle décrit les conceptions de nos participantes sur la profession enseignante, ainsi que sur les notions d'enseignement et pédagogie. Cela permet de déceler dans quelle mesure ces conceptions pourraient affecter les rapports avec les autres enseignants, par exemple, et être une source de tensions en dépit des signes religieux. Nous présentons aussi la compréhension et la perception des enseignantes interrogées de la loi 21, ainsi que les motivations selon lesquelles elles souhaitent joindre leurs voix au débat public sur le port du voile en tant qu'instrument d'identité. Puis, nous examinons le rapport entre la loi 21 et les tensions qu'elles rapportent dans l'espace scolaire. La seconde section récapitule les interactions des enseignantes interrogées avec les différents acteurs, notamment les élèves, leurs parents, le personnel enseignant et les directions. Avec chaque catégorie, nous présenterons les types de relations qu'entretiennent les enseignantes avec eux ainsi que les contextes et les sujets, notamment la laïcité, la religion et les signes religieux, qui alimentent leur discussion. La troisième section traite le racisme, l'islamophobie et la discrimination tributaires ou non à la loi 21. La dernière section porte sur l'interprétation de ces résultats et une conclusion de cette première partie de notre travail d'analyse.

4.1 Considération générale structurant les interactions et les rapports de pouvoir

Cette section porte un regard sur les conceptions des enseignantes interrogées quant aux fondamentaux de l'éducation, et sur la loi 21. D'abord, nous présentons le sens, la signification que ces enseignantes donnent aux concepts de profession enseignante, enseignement et pédagogie. La

seconde sous-section porte sur leur compréhension de la loi 21 et la manière dont elles ont vécu la période précédant l'adoption de celle-ci. La troisième traite de l'opportunité exprimée par les enseignantes interrogées de participer à une recherche, comme outil de contribution aux débats sur le port du hijab en tant qu'instrument d'identité. Nous examinons enfin, selon nos données, le rapport entre la loi 21 et les tensions qu'elle peut générer dans le milieu scolaire québécois.

4.1.1 Conceptions : profession enseignante, enseignement et pédagogie

La profession enseignante, l'enseignement et la pédagogie sont trois concepts étroitement liés, au centre du domaine de l'éducation. Les résultats de notre recherche montrent que la très grande majorité des enseignantes interrogées ont conscience de la complémentarité de ces concepts. Les enseignantes interrogées admettent, dans une certaine mesure que l'un ne va pas sans l'autre. Dans cette section, nous présentons les éléments clés encadrant leurs représentations de ces concepts.

4.1.1.1 Profession enseignante²⁰

Selon nos données, les enseignantes interrogées utilisent trois jalons pour exprimer ce qu'est, à leurs yeux, la profession enseignante. Elles la définissent soit par rapport à elles-mêmes (et donc à leur mission), soit par rapport aux élèves, soit par rapport à un tiers acteur, le parent ou dans une certaine mesure la société de manière générale. Beida Asfar note que c'est la profession à la base de tous les métiers. Pour la dimension sociétale, en se référant aux trois grands axes de la mission de l'école québécoise, certaines enseignantes (Safra Akhdar, Roumadia Azhar) indiquent que la profession enseignante est cet unique emploi qui permet d'instruire, socialiser et qualifier les enfants, et ce, au respect des normes édictées par la société québécoise en général et le gouvernement en particulier. Elles ne sauraient être en marge de ces normes. C'est le cas de Khadra Akhabache qui avise que sa profession consiste à « éduquer, instruire... ». Safra Akhdar souligne la notion de valeurs qui caractérisent sa profession et dont l'enseignant est la courroie de transmission : « l'enseignante porte et donne un modèle des valeurs, oui québécoises, mais surtout humaines » se rapportant au vivre ensemble. Roumadia Azhar considère qu'en plus du respect du programme officiel, sa profession consiste à assurer le développement de ces valeurs chez l'enfant.

²⁰ Dans le sens le plus large, la profession enseignante comprend tous les individus qui fournissent un enseignement dans une école publique ou privée ou de manière autonome. Dans ce cadre, la profession enseignante ne comprend que les personnes détentrices d'un brevet et autorisées par les autorités provinciales ou territoriales à enseigner aux élèves du primaire ou du secondaire dans une école publique (Gilliss et al., 2013).

Pour moi, la profession enseignante au Québec... est que mes futurs élèves aient acquis toutes les connaissances que le gouvernement du Québec veut qu'ils acquièrent... d'ici la fin de leur parcours scolaire en suivant leur niveau. (...), Mais plus que ça, il y a les valeurs que [l'État] encourage à développer, comme l'ouverture d'esprit, le respect d'autrui. Donc, je vise à ce que mes élèves, au moyen de la progression de la formation, de la progression des apprentissages... qu'ils développent... des valeurs qui sont encouragées... par notre État (Roumadia Azhar).

Selon le repère de soi utilisé par les enseignantes pour conceptualiser leur travail, la profession enseignante est avant tout, pour elles, une passion, une vocation, un rêve. Ce sont ces aspects qui leur permettent de résister aux aléas de la complexité du métier. La profession enseignante n'est pas comprise comme un emploi, c'est plutôt un but. Elles se sentent investies d'une mission. Ceci corrobore les résultats d'une étude réalisée en 2007 par Jutras et ses collègues sur les perceptions de la profession enseignante, où les répondants ont déclaré que la profession enseignante est une mission sociale unique et exigeante. Khadra Akhabache et Beida Asfar, par exemple, estiment qu'au-delà du simple emploi, c'est plutôt un aboutissement. Pour la première : « enseigner et notamment, travailler avec de jeunes adolescents, c'est devenu ... pas seulement un travail pour gagner de l'argent, mais c'est devenu un but dans ma vie ». Pour la seconde : « ça a toujours été un rêve. Depuis que je suis jeune, je voulais devenir une enseignante. Donc, pour moi c'était une vocation. (...) je ne me suis jamais reconnue quand les gens disaient que c'était, c'est un emploi ». C'est parce qu'elles sont passionnées par leur profession qu'elles estiment être prédisposées à créer un cadre d'apprentissage et d'épanouissement idéal pour les enfants. C'est ce qui ressort en substance des extraits de Zahra Abiad et Warda Aswat. Selon Zahra Abiad, la « profession enseignante... ça prend une grande passion... où on crée un milieu de vie pour les enfants afin qu'ils se développent, qu'ils se dépassent... qu'on apprenne beaucoup de choses ensemble ». Et Warda Aswat renchérit, « pour moi, la profession enseignante, c'est une profession passionnante qui consiste à créer et à organiser un environnement idéal où les enfants apprennent, se développent et s'épanouissent. Ils le font dans le respect de l'enseignant, un enseignant compétent ».

Au regard du second repère utilisé par les enseignantes, notamment leur rapport aux élèves, la conceptualisation de la profession enseignante est variable suivant l'ordre d'enseignement. Selon Hamra Arzak, une enseignante du primaire ayant déjà expérimenté l'exercice de la profession dans les deux ordres d'enseignement, au niveau secondaire, c'est l'exercice d'une activité plutôt facilitée par l'autonomie des élèves. En raison de cette autonomie, peu de temps suffit à l'enseignant pour passer le message, ce qui diminue sa charge de travail. Elle rapporte qu'elle « ... distingue une différence entre le secondaire et primaire. Avec le secondaire... c'est juste comme une explication

[d'environ] 10 minutes et après ils partent au travail ». Selon la plupart des enseignantes évoluant dans le secteur primaire de l'éducation, la profession enseignante serait plus exigeante dans cet ordre de l'enseignement. L'enseignante a plus de tâches et l'exercice de son activité requiert plus d'implication de sa part auprès des élèves d'une part et de ses collègues d'autre part. Pour le cas des élèves, étant donné que ce sont des tous petits, certaines enseignantes soulignent que la profession se matérialise par une double fonction, notamment une fonction de veille²¹ (plusieurs enseignantes la nomment fonction d'éducation) et une fonction de gestion de classe. Cela confirme les données de la littérature scientifique selon lesquelles les enseignants du primaire jouent différents rôles en matière de développement personnel dans leur travail quotidien avec les élèves (Jutras et al., 2007). Pour Hamra Azrak, « le primaire, il faut que tu sois présent dans la classe. (...) c'est l'enseignant qui fait tout en passant par l'éducation d'abord... (rappeler, répéter), puis la gestion de la classe. Ça travaille beaucoup, beaucoup, beaucoup. On le fait jusqu'à la fin de l'année ». Si d'un côté, l'enseignante au primaire doit faire preuve de plus d'implication dans la vie de l'élève selon certaines enseignantes (Hamra Arzak, Warda Aswat, Safra Akhda et Roumadia Azhar), de l'autre côté, la profession enseignante implique un relationnel intense avec les autres collègues enseignants du même ordre. Auprès de ses collègues, il s'agit d'avoir une concertation régulière, même si cela dépend de l'école, pour justement trouver de bons mécanismes de gestion de classe et de veille auprès des élèves, mais aussi pour harmoniser les pratiques. C'est pourquoi la relation est au centre de la pratique professionnelle, estiment certaines enseignantes comme Zahra Abiad qui stipule qu'au « niveau professionnel... nous collaborons quand même tout le temps pour [corriger] notre manière de faire ». De cette relation naissent certains comportements et attitudes que nous aborderons dans la section ci-dessous. Cette notion de collaboration est soulignée également dans le discours de Hamra Arzak qui stipule que dans son école primaire où elle évolue « présentement, là on [l'] exige. (...) Donc de temps à autre, il faut collaborer, avec les autres enseignants du même niveau. Collaborer notamment avec les orthopédagogues, les autres professionnels qui portent une aide considérable.

L'autre repère utilisé par les enseignantes sollicitées pour définir leur profession, ce sont leurs apports aux élèves. D'abord, selon elles, il y a la mission classique visant à leur transmettre du

²¹ L'enseignante a une approche proactive. Cela signifie qu'elle se concentre consciemment et activement sur les attitudes et les comportements des élèves afin de recueillir des informations qui lui permettront d'anticiper les problèmes qui peuvent survenir à tout moment.

savoir. Ensuite, celle-ci doit être ponctuée des mesures supplémentaires d'accompagnement des élèves, notamment pour aider ceux qui en ont besoin dans leur cheminement d'apprentissage. En outre, la capacité de créer un lien d'attachement à leurs élèves semble déterminante pour les enseignantes interrogées. Cela leur semble être une bonne posture pour pouvoir identifier, préciser et solutionner les difficultés même sociales auxquelles font face leurs élèves. Si près de la moitié des enseignantes interrogées ont fait cas de ces aspects, c'est dans les discours de Khadra Akhabache et Khabcha Roumad qu'ils se traduisent le mieux. Khabcha Roumad explique la conception de sa profession à travers son apport aux élèves en ces termes :

D'abord et avant tout, c'est aider les jeunes à cheminer dans leur apprentissage. (...) les bons profs pour moi, c'était ceux qui aidaient les élèves à surmonter leurs difficultés. Et les mauvais profs, c'était ceux qui expliquaient vite vite, qui supposaient que tout le monde comprend vite et qui ne suivent pas le rythme des autres. Donc, moi, avec mes élèves... c'est sûr que j'accompagne tout le monde, mais je porte une attention toute particulière aux élèves qui ont besoin de plus d'explication (...). Qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage, mais qui prennent du temps pour apprendre, qui ont besoin de prendre leur temps. C'est sûr qu'il y en a qui comprennent très vite. Ça va bien pour eux. Mais les autres, j'essaie de les accompagner, les aider à surmonter leurs problèmes. Parce que je sais que quand on accumule des lacunes... ça s'aggrave. Donc j'essaie toujours de, de répondre à leur besoin pour dénouer les lacunes (Khabcha Roumad).

Beida Asfar souligne qu'il peut être difficile d'exercer la profession enseignante si l'on ne prend pas en compte l'importance de développer un lien affectif envers les élèves. Elle stipule que « ce n'est pas juste transmettre le savoir. C'est aussi de créer un lien d'attachement avec les élèves. Parce que si tu ne prends pas la peine... de créer un lien... de faire attention à l'élève, de lui demander de parler, de le reconnaître en tant humain... ça va être difficile » dans la mesure où « ... une classe c'est un groupe, mais chaque élève est individuel ». Pour sa part, Khadra Akhabache souligne qu'elle a commencé à aimer la profession et trouve que, « enseigner et notamment avec les jeunes adolescents, c'est devenu... un but ». Elle estime que les jeunes ont besoin d'elle et lui font confiance. Car au-delà de son « travail qui est d'enseigner, [elle] aide sur le plan affectif ces jeunes-là de passer cette étape charnière qui est l'adolescence ». Ces élèves sont, selon elle, « en crise tout le temps, [et] déchirés... sur le plan familial et de l'identité sexuelle [et] ont des problèmes... de personnalité, de santé ». Elle affirme avoir réalisé qu'elle leur rapporte un plus. En aidant les élèves dans ce sens, elle a « découvert une autre dimension de l'enseignement. C'est qu'on est utile dans la vie d'un jeune, si on sait bien sûr comment, le motiver si on l'aime ».

Les résultats de notre recherche démontrent également que les enseignantes intègrent d'autres dimensions dans la définition de la profession enseignante, notamment la création de liens avec les

parents pour faciliter la réussite scolaire et la notion de reconnaissance qui leur permet d'avoir un sentiment de mission accomplie. Une enseignante, Beida Asfar, indique que sur l'année scolaire :

Si tu ne crées pas un lien avec les parents, ça va être difficile. [Car] le parent, c'est lui qui va permettre d'avoir une bonne rentrée avec les enfants. Ce sont les parents avec qui vous aller, trouver des solutions et des mesures pour mener à bien la scolarisation des élèves. (...) Le contact dans ma profession, pour moi, c'était vraiment important ... avec mes collègues, la direction, les élèves et les parents, de garder un lien fort et une bonne relation sociale (Beida Asfar).

Khabcha Roumad, qui travaille dans le secteur adulte, trouve de la gratification en s'impliquant davantage dans la vie de ses élèves. Pour elle, les élèves « ... sont reconnaissants. Quand ils voient que quelqu'un est attentif à leurs besoins et qui fait tout pour les aider, ils sont très très reconnaissants ». Cela lui fait du bien et « quand je sens que j'aide quelqu'un et que ça marche pour lui. Donc c'est ça ma récompense », rapporte-t-elle. Dans le même registre, pour Khadra Akhabache, la gratitude que lui témoignent à la fois ses élèves et leurs parents, mais aussi ses collègues et la direction, suffit pour présenter celle-ci comme facteur important dans la définition de sa profession. Elle indique :

Au début, dans ma tête, je ne faisais que mon travail. Mais après ça, j'ai vu des rétroactions de parents... de la direction. On me dit que les élèves m'aiment beaucoup, qu'ils apprécient ma présence. Et quand mes élèves me quittent, ils viennent toujours me voir. Et là, j'ai réalisé que je change des vies. Il y a plusieurs élèves qui m'ont dit que grâce à moi, ils aiment plus le français. Maintenant, ils aiment la matière grâce à moi. Maintenant, ils veulent vivre. Parce que j'ai dû gérer beaucoup d'élèves qui viennent me voir le matin pour me dire qu'ils avaient l'intention de se suicider, qu'ils ne l'ont pas dit à la psychologue. Donc même la psychologue maintenant, elle me dit : « tu sais, les élèves te font plus confiance que moi. Continue à faire ton bon travail ». Et là, si elle s'absente, elle demande toujours aux élèves de venir me voir quand c'est urgent. Donc, ça m'a donné plus, le goût d'enseigner. Mais à travers l'enseignement, je me sens utile dans la vie de ces jeunes-là. (...) Alors moi j'aime ces élèves-là et c'est ce que j'ai en contrepartie. C'est ce qu'on me retourne. C'est de l'amour (Khadra Akhabache).

Ce dernier point conclut la perception des enseignantes interrogées sur la profession d'enseignant. Nonobstant les trois dimensions qu'elles utilisent pour la définir, elle peut se résumer à la passion, à l'aide et la reconnaissance. Qu'en est-il des concepts d'enseignement et de pédagogie ?

4.1.1.2 Enseignement et pédagogie²²

Qu'est-ce que l'enseignement et la pédagogie selon vous ? Face à cette question, les enseignantes interrogées ont rapporté plusieurs éléments de réponses dont le recoupement renvoie aux deux

²² Dans le cadre de ce mémoire, le terme « enseignement » fait référence au contenu, c'est-à-dire à l'ensemble des connaissances théoriques, pratiques et livresques qui constituent le bagage intellectuel de l'enseignant, qu'il est prêt à transmettre aux élèves d'un certain niveau que l'institution de l'école met à sa disposition. Le terme « pédagogie »

champs de pratique que couvre l'enseignement, notamment la didactique et la pédagogie. Loin de faire ici l'apanage de toute la rhétorique ou les débats d'expertise sur le sujet, cette question vise uniquement à vérifier dans quelle mesure les différences de perceptions de ces notions pourraient générer des situations de conflits entre enseignantes. Nos résultats montrent que pour une bonne partie des enseignantes interrogées, ces notions sont siameses, c'est-à-dire que l'une ne va pas sans l'autre comme l'indique Beida Asfar : « c'est ensemble, ils vont ensemble ». C'est le cas aussi chez Khadra Akhabache qui s'est souvent questionné, mais n'a jamais envisagé de faire la différence entre les deux. Khabcha Roumad également renchérit que les deux sont liés en soulignant qu'on « ne peut pas enseigner sans pédagogie et on ne peut pas être un pédagogue si on ne transmet pas du savoir. Ça va ensemble ». Cela est vrai, mais les données suggèrent que les avis sont partagés chez nos informatrices. L'écrasante majorité (2/3) utilise la gestion et l'organisation des connaissances par l'enseignante pour faciliter son appropriation par les élèves, pour donner le sens de l'enseignement. Khadra Akhabache, Zarga Ahmar, Khabcha Roumad, Beida Asfar, Roumadia Azhar et Warda Aswat mettent toutes l'accent sur cette dimension didactique de la notion d'enseignement. En revanche, pour le tiers de répondantes, la notion d'enseignement se traduit plutôt par sa dimension pédagogique, celle de traitement des données et leurs transformations en connaissances par l'enseignante impliquant à la fois le relationnel et les actions en classe, dont la mise en situation pédagogique des élèves. Cette dernière conception mettant la pédagogie au centre de la réflexion regroupe les enseignantes Zahra Abiad, Hamra Arzak et Safra Akhdar.

L'analyse des données montre que toutes les enseignantes interrogées s'inscrivent dans la logique de la perspective socioconstructiviste de l'approche d'apprentissage du programme scolaire québécois, dans sa dimension qui place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. L'enseignant devient un accompagnateur qui oriente l'apprenant dans la construction de ses savoirs. Il s'adapte à chaque élève comme le souligne Khabcha Roumad : « il y a beaucoup d'adaptation parce que chaque élève est différent. C'est sûr qu'il y a des cas qui se ressemblent,

désigne l'art d'enseigner. Elle couvre les méthodes et les pratiques nécessaires à la transmission des connaissances, des compétences et des attitudes. La didactique est l'étude des problèmes qui se posent dans l'enseignement et l'apprentissage de diverses matières. Par conséquent, la didactique s'intéresse à la transformation des connaissances « essentielles » en connaissances enseignables et se préoccupe non seulement de la définition précise de l'objet (connaissance) que nous voulons enseigner, mais aussi de la définition de la manière d'enseigner cet objet aux élèves. Bien que les frontières entre la didactique et la pédagogie ne soient pas différentes, la didactique se distingue de la pédagogie par la centralité du contenu du programme et la dimension liée à la nature des connaissances à enseigner.

mais on essaie d'aller selon le besoin de chaque élève ». Cet exercice devient une étape d'enrichissement réciproque entre enseignante et élève. Roumadia Azhar illustre dans ses propos que l'enseignement est un rapport avec l'élève à qui elle « ... apporte du savoir, de la connaissance pour qu'il ait un enrichissement, pas seulement de mon côté, mais que ce soit rétroactif ». Cela suppose « un échange... qui permet de nous enrichir justement pour développer une meilleure société et de meilleurs citoyens ». Les propos de Beida Asfar font le rapprochement de perspectives d'éducation et montrent l'inscription dans celle socioconstructiviste. Elle rapporte ceci :

L'enseignement... a évolué... il y a quelques années, on faisait que transmettre des savoirs et les élèves étaient là : « je dois avaler le savoir ». Avant on ne prenait pas le temps de connaître les élèves. Parce que je parle d'il y a plusieurs années avant. Mais maintenant, on essaie de mettre l'enfant, l'élève autour. Donc, nous on essaie de mettre l'enseignement autour de l'élève. Donc, on essaie de voir... ses lacunes... ses faiblesses... ses forces. Et par rapport à ça... on va bâtir notre enseignement. Et surtout qu'on commence à avoir beaucoup d'élèves qui ont des difficultés. Donc à la place de faire, je n'aime pas le mot, mais, vomir le savoir que l'élève va avaler, ici c'est plus l'élève qu'on regarde. On regarde c'est quoi son profil... pour pouvoir faire ensemble. Donc je ne peux pas commencer à enseigner à mes élèves le participe passé, l'auxiliaire sans savoir s'ils ont la base qui va avec, s'ils ont de la difficulté avec les notions de base. Si on part avec le profil en premier, on regarde les lacunes, on essaie de les rectifier. C'est à ce moment-là qu'on commence à faire augmenter un peu la difficulté du niveau. On... ne peut pas changer de thématique... tant que l'élève n'a pas réussi. Il faut régler la base pour aller activer le sommet. (Beida Asfar)

Pour ce qui est de la notion de pédagogie, l'analyse des données montre que toutes les enseignantes interrogées la traduisent bien dans son acceptation généralisée, l'art d'enseigner. Ce qui englobe des méthodes et des pratiques d'enseignement nécessaires pour transmettre des connaissances, des compétences et des attitudes. C'est-à-dire toutes les actions d'une enseignante envers les apprenants pour les rendre autonomes, y compris en dehors de l'école comme le rapporte Hamra Arzak pour qui « le côté pédagogique, c'est... tu disposes des stratégies aux élèves pour qu'ils soient autonomes et qu'ils aient des démarches, des façons de faire qui vont les aider, pas forcément à l'activité ou comment être en classe, mais même plus tard ou à l'extérieur de l'école ». Plus largement, les verbatim montrent que « ce sont les outils, les techniques que l'enseignante utilise pour transmettre ses connaissances » (Warda Aswat) qui constituent la pédagogie chez la plupart des enseignantes interrogées. Finalement pour nos répondantes, la notion de pédagogie désigne la capacité à transmettre des connaissances ou des expériences à des élèves, indépendamment de leur âge ou de leur situation, de la manière la plus appropriée pour eux. Zahra Abiad l'illustre bien dans ses propos : « la pédagogie, c'est le comment enseigner. Donc, moi c'est sûr je suis en première année, ma pédagogie je la veux varier (...) à la fois ludique, à la fois plus sérieuse, plus formelle,

avec aussi des ateliers, des chansons, pouvoir bouger. Que les enfants apprennent dans le plaisir ». C'est le cas également pour Roumadia Azhar qui stipule que « le moyen d'enseignement, pour moi, c'est ça la pédagogie ». Il s'agit de « connaître les moyens qui sont les plus efficaces, des façons éducatives, qui vont le mieux enrichir les élèves, mais dans un contexte d'éducation. Donc on va tenir surtout le contexte des matières scolaires justement que nous devons leur apprendre ».

Nous avons demandé aux enseignantes de nous dire dans quelles mesures elles estiment que leurs perceptions de l'enseignement et de la pédagogie seraient partagées ou non avec leurs collègues québécois formés au Québec et, le cas échéant, nous expliquer la situation si elles ont l'impression d'avoir un point de vue minoritaire sur le sujet. La section décrivant leur profil indique que toutes nos informatrices ont reçu une formation d'enseignante dans les universités canadiennes, bien que certaines d'entre elles ne soient pas nées au Québec. Par conséquent, les résultats de notre recherche révèlent que la quasi-totalité des enseignantes interrogées s'accorde sur le fait qu'en tout point de vue, leurs conceptions de l'enseignement et de la pédagogie ne diffèrent pas de celles de leurs collègues. Cependant, pour la moitié des enseignantes, cette déduction est faite automatiquement comme on peut le constater, par exemple, dans les propos de Hamra Azrak « je n'ai pas parlé ça avec des collègues, mais c'est comme, ça devient quelque chose d'automatique. C'est comme, on le sait ». C'est le cas également chez Warda Aswat, même si elle associe plusieurs variables. « Non. Je ne sais pas, mais je pense que nous avons la même perception ». Néanmoins, « je sais que mes parents sont des immigrants, mais moi je suis née ici au Québec et j'ai été élevée ici. Donc, à part mon... apparence physique-là, tout ce que j'ai est québécois ». Deux enseignantes (Khabcha Roumad et Roumadia Azhar) ont tout de même signalé avoir eu des discussions à ce sujet avec leurs collègues, mais elles rapportent qu'aucune différence de conception ne subsiste. Selon elles, la seule différence avec leurs collègues se situe au niveau de leur apparence physique, notamment avec le port du voile. À ce propos, Khabcha Roumad indique c'est une question de responsabilité : « je crois que, tout le monde, quand on discute, on est d'accord que c'est ça l'enseignement. Maintenant comment chacun l'applique dans sa classe ? Ça, c'est vraiment personnel. Je n'ai jamais assisté au cours de quelqu'un, mais... c'est une responsabilité ». Elle ajoute :

Ce sont des élèves devant nous. Il faut vraiment qu'on fasse de notre mieux pour les aider. Donc, peut-être, il faut que ce métier nous tienne à cœur. Sinon c'est trop facile de tricher, de dire « tiens, moi je donne les connaissances. Si l'élève n'arrive pas à la comprendre, là, c'est son problème, c'est sa responsabilité ». C'est sûr que jusqu'à un certain point-là, en effet, si l'élève a vraiment de la difficulté, au moins on aurait tout fait, mais il faut faire sa part (Khabcha Roumad).

Roumadia Azhar, pour sa part, est catégorique. Elle commente :

Non... on intervient tous de la même façon auprès des élèves. C'est vrai, des fois physiquement on pense autre chose, mais sur le terrain... en fait on se concentre vraiment. On n'a pas le temps de faire autre chose. Même si on voudrait penser à autre chose, on finit tous par vraiment répondre aux besoins d'élèves spécifiques. On cherche juste à ce qu'il (l'élève) s'enrichisse, qu'il ait le niveau nécessaire pour pouvoir poursuivre son parcours scolaire. On recherche à ce qu'il développe une meilleure capacité, les meilleures compétences sociales et scolaires (Roumadia Azhar).

Il convient cependant de rappeler que sur l'ensemble des répondantes, trois ont une formation et expérience hors Québec en amont. Leurs avis sur la question sont partagés. L'une suppose et les deux autres constatent avec les faits. La première qui ne soutient pas son raisonnement par des faits, estime juste qu'il n'y a pas de différences. La seconde se fonde sur une logique d'observation pendant un temps et estime n'avoir remarqué aucune différence dans les conceptions. Khadra Akhabache le notifie dans cette narration : « Non... je n'ai pas vu qu'il y avait une différence. D'ailleurs même avant d'aller à l'université d'Ottawa, je n'ai pas vu de différences. Donc c'est ce qu'on m'a enseigné dans mon pays d'origine puis je fais la même chose ». Si le cadre est différent, « c'est sûr qu'on doit se former pour avoir, les mêmes pratiques, vraiment identiques, mais, c'est la même chose. Je n'ai pas vu que je que mes collègues étaient différents de moi ou que moi j'étais différente de mes collègues », estime-t-elle. Pour sa part, Zarga Ahmar qui admet avoir constaté des différences dans les perceptions, c'est plus au niveau de l'engagement qu'elle met l'accent. Elle souligne que les perceptions sont différentes dans cet extrait :

Dans la mesure où moi, ma perception de l'enseignement c'était juste aller faire son travail et revenir. Parce que quand j'ai fait le choix d'enseigner, ce n'était pas un choix. C'était, pour moi, juste pour échapper au chômage. (...) C'est parce qu'on nous a mis dans la tête que « il faut que tu aies un travail coûte que coûte ». Alors, moi personnellement [ce que] j'ai réussi, c'est être enseignante au secondaire. Je n'avais même pas le choix de dire, bah, sinon on m'aurait prise pour une folle. « Mais comment ça tu ne peux pas être enseignante ? ». Alors que moi, je voulais faire autre chose. Tandis qu'ici, ce que j'ai vu, mes collègues, c'était plutôt un choix qu'ils ont fait. (...) majoritairement, c'est ça ; ils aiment faire l'enseignement. Donc, ce n'est pas ce que j'ai vécu où la plupart sont comme moi au Maroc, ils l'ont fait juste parce que, peut-être qu'ils ont une licence dans un domaine, mais finalement, il n'avait que l'enseignement comme choix. Tandis qu'ici, ce que j'ai remarqué... les gens, ils choisissent... l'enseignement et franchement ils se donnent à fond-là. (...) je vois plusieurs collègues qui consacrent plus de temps que le temps pour lequel on est payé. Soit, ils sont là très tôt le matin, soit, ils restent tard. Donc, ils ont la vocation. Sinon on ne peut pas, si on n'a pas la vocation, si on n'aime pas l'enseignement, on ne va pas rester au-delà de 5 ans. Parce que c'est un travail très demandant, très épuisant (Zarga Ahmar).

Ce propos met un terme à la section sur le sens et les significations que les enseignantes interrogées donnent aux concepts de profession enseignante, enseignement et pédagogie. Dans la section suivante, nous parlerons de leur compréhension et perception de la loi 21.

4.1.2 Connaissance et perception de la loi 21

La loi sur la laïcité de l'État, adoptée sous bâillon au moment de la collecte de nos données, s'avère encore contestée devant les tribunaux ; elle produit des effets rapportés par nos répondantes. L'analyse de nos données montre que la quasi-totalité des participantes a une connaissance parcellaire de la Loi 21, qu'elles résument essentiellement à l'interdiction de porter un signe religieux. Aucune répondante n'a fait allusion dans ses propos à une autre dimension de la loi. Certaines enseignantes situent la Loi 21 dans le temps alors que pour d'autres, la référence temporelle n'est pas de mise. Par exemple, Hamra Arzak situe dans le temps les incidences sur sa pratique comme enseignante : « Moi, je sais que c'est ça, à partir du 23/3/2019, dans les exigences, si tu veux postuler, tu vas trouver, « OK, il est interdit de porter un signe religieux, pendant la pratique professionnelle ». Il ressort des données que le sens attribué au champ d'application de la loi 21 est plus ou moins partagé par nos répondantes. Selon certaines enseignantes, il concerne l'ensemble des religions alors que pour d'autres c'est plutôt une religion, notamment la religion musulmane, qui est visée. De même, quelques enseignantes n'ont pas la même compréhension des acteurs ciblés par la loi. Un groupe indique que les acteurs visés par l'interdiction sont multiples, tandis qu'une autre frange estime que ce sont uniquement les enseignantes qui sont concernées. Safra Akhdar note que « la loi 21 interdit les gens avec un signe religieux de travailler dans les écoles publiques. (...) au fond, pas seulement les enseignantes, mais les personnes qui travaillent dans l'État, le pouvoir comme les enseignantes, les avocats ». Les propos de Roumadia Azhar également sont illustratifs de la portée générale de la loi. Elle rapporte :

Tout ce que je sais, c'est que, selon cette loi (...) c'est que le port de signes religieux est interdit. Le port de signes religieux, mais c'est ce que je ne comprends pas, c'est qu'apparemment, il faut que ce soient des signes religieux qui soient grands. Apparemment, selon ce que j'ai entendu des dires de Legault, des fois c'est, un petit colis, par exemple, les petits emblèmes, ça ne dérange pas trop entre guillemets, mais... les signes religieux en général, ils n'étaient pas permis en poste, en fait tous les postes d'autorité qu'on peut exercer au sein du gouvernement. Donc, que ce soit en enseignement, pour les avocats, les juges, et cetera, les policiers (Roumadia Azhar).

L'examen des données révèle que la description de la loi 21 manque quelquefois de précisions. Des enseignantes, comme Khadra Akhabache, résument que dans les faits, « tous les enseignants

qui portent un signe religieux ne peuvent pas enseigner ; tous les nouveaux enseignants ne peuvent pas être engagés », en oubliant qu'elle-même porte un signe religieux et enseigne pourtant dans une école publique. C'est dans cette logique même que pour plus de la moitié de nos répondantes, la loi sur la laïcité de l'État au Québec est perçue comme une loi contre la religion musulmane, et par le fait même, contre le hijab et la femme voilée. C'est ce que l'on retrouve dans les propos de Warda Aswat qui rapporte que « le gouvernement de la CAQ a fait passer la loi pour demander aux femmes qui portent le voile de l'enlever, pendant les cours. Ils disent les enseignants et les directeurs, aussi ». Beida Asfar, ne bénéficiant pas du droit acquis, est d'ailleurs plus tranchante à ce sujet lorsqu'elle affirme « parce qu'on dit que ça touche toutes les religions, mais au fond on sait très bien que ça cible beaucoup plus les femmes qui portent le voile. Pourquoi j'ai dit ça ? Parce que je le porte déjà moi-même ». Elle fonde son argumentaire en comparaison aux autres religions, « par exemple, les chrétiens... ils n'ont pas assez de signes religieux qui sont physiques. Ils ont une croix, elle peut très bien se cacher. Tandis que la femme musulmane, elle, son symbole religieux, c'est le voile ». Hamra Arzak abonde également dans le même sens en indiquant que « porter un pantalon ou une jupe ou une robe, ce n'est pas ça. C'est vraiment le foulard qui couvre, il ne couvre pas le visage-là, il couvre un peu les cheveux, les oreilles, et puis le cou ». En cela, l'analyse des données relève que certaines enseignantes, à l'image de Khadra Akhabache, jugent que la loi 21 limite la femme qui porte le voile dans son accession professionnelle. Elle indique

ça nous limite beaucoup dans le sens où je ne peux pas aspirer à un poste d'orthopédagogue... de direction ou de direction adjointe et je ne pourrai plus changer de CS. Si je change de CSS (on l'appelle comme ça maintenant), je vais être considérée comme une nouvelle enseignante qui débute et je serai concernée [de fait] par la loi 21. Donc moi, en ce qui me concerne moi, c'est une femme voilée ne peut pas aspirer, avoir un poste, dans les écoles du Québec (Khadra Akhabache).

Il convient cependant de signaler que contrairement aux enseignantes qui qualifient la loi 21 de loi « anti-musulmans » ou « anti-hijab », l'enseignante Khabcha Roumad paraît un peu modérée dans son discours et relativise en admettant que la loi est établie pour toute le monde. Elle pense que « ce n'est pas juste le voile... juste les musulmans. C'est... porter une croix..., les juifs aussi n'ont pas le droit de porter (...). Ce [ne sont] pas juste les musulmans, mais je trouve que c'est eux qui sont touchés le plus dans tout ça ». Dans le même registre, une faible partie des enseignantes interrogées décrit cette loi comme étant la loi des signes ostentatoires et non des signes de pudeur²³. Zahra

²³ Un signe de pudeur serait un accessoire simple qui n'est pas nécessairement associé à une religion, mais qui permet de cacher les éléments de base lorsqu'il est utilisé. Par exemple, le chapeau, le bonnet ou le turban sont des accessoires accessibles à tous et ne sont associés à aucune religion.

Abiad établit la différence entre les deux à travers la comparaison du hijab et du turban. Selon elle, le hijab est associé au musulman et serait un instrument qui couvre une grande partie du corps alors que le turban n'est qu'un simple accessoire qui couvre moins. À ce titre, elle décide de porter le turban pour garder son poste et bénéficier d'une promotion malgré la loi 21. Hélas, elle se heurte à l'interprétation rigoureuse de la loi. Elle raconte ceci :

En fait, moi je pensais vraiment que c'étaient les signes ostentatoires connus par les gens. Donc moi, pour moi, le turban est plutôt un signe de pudeur. [Et le signe ostentatoire] c'était mon hijab que j'ai porté pendant 15 ans. Pour moi, quand on voit un hijab, on associe ça à un musulman. (...) en fait, le turban couvre quand même moins. [II] pourrait aussi être un accessoire, comme Madame Grimaldi l'a portée pendant 20 ans. Une journaliste-là qui a une grande carrière. J'étais prête, à faire cette étape de turban pour accéder à un poste de direction, mais je ne peux pas, aller plus bas que ça. Donc je ne m'attendais pas à ce que la loi 21 aille jusque-là (Zahra Abiad).

L'analyse des données révèle que pour l'essentiel, les enseignantes interrogées connaissent, à quelques détails près, les contours du droit acquis. Elles l'ont évoqué à plusieurs reprises, dans leurs narrations sous le vocable « clause grand-père » comme « Moi, je bénéficie de la clause grand-père, mais les jeunes qui débutent, elles non » (Warda Aswat). Cette « clause grand-père » que leur confère la loi 21 se résume dans les explications suivantes de Khadra Akhabache :

La clause grand-père, c'est que, au début lorsque la loi 21 était approuvée... toutes les personnes (masculin/féminin) qui portent un signe religieux, n'avaient plus le droit de travailler dans l'éducation, en général. Et ensuite... les gens qui sont permanents, qu'est-ce qu'on fait avec ? (...) Est-ce qu'on... leur change de métier ? Moi personnellement, je ne sais pas faire autre chose qu'enseigner. Donc, ils ont pensé à nous donner des postes, des postes administratifs. Donc, juste nous sortir de la classe parce que pour être dans la légalité de cette loi. Puis, un moment donné, les syndicats, il y a eu beaucoup de questionnements, puis ils ont vu qu'ils ne pouvaient pas faire ça, mais que, ils pouvaient nous donner quand même un passe-droit. Ce qu'ils ont appelé la loi grand-père où ceux qui étaient là, ils restent, mais les nouveaux ne pourront plus accéder à l'enseignement s'ils portent des signes religieux (Khadra Akhabache).

Nos résultats montrent que toutes les enseignantes interrogées ont une perception négative de la loi 21. Dans une certaine mesure, comme le déclarent les participants de l'enquête de Kamanzi et coll. (2015) qui prévoient quitter la profession, nos répondantes ont une forte tendance à douter que la nouvelle politique introduite par la loi 21 obtienne le résultat souhaité. Elles ne se sentent pas suffisamment préparées à cette dynamique et craignent de perdre leur autonomie professionnelle. Elles expliquent que cela résulte dans une large mesure de stéréotypes et préjugés des gens sur le hijab et la femme voilée. Le hijab, pour elles, est une marque d'identité. Les contraindre à l'enlever momentanément est un manque de respect à leur égard et une insulte à leur identité religieuse,

estiment-elles. C'est pourquoi quelques enseignantes affirment que la loi 21 serait discriminatoire. Les propos de Beida Asfar, ci-dessous, traduisent ce sentiment.

Le hijab n'est pas juste un voile, ça fait partie de mon identité. Donc me faire dire d'enlever mon identité pendant le quart de travail c'est tout bonnement ridicule. Tu sais..., le hijab, pour moi, c'est une pratique religieuse qui se fait presque à longueur de journée. (...) et pour moi-là, c'est mon identité. (...) Et me dire d'enlever mon foulard pour mon job, un certain moment de la journée, donc pendant 8 h de temps, que je peux enlever devant tout le monde, c'est un manque de respect. (...) C'est carrément une insulte à mon identité religieuse (Beida Asfar).

La perception négative découle également de la mauvaise interprétation que pourraient faire les partisans de celle-ci. Selon les enseignantes interrogées, ces « pros loi 21 » ne connaîtraient pas vraisemblablement l'impact négatif de la loi. Ils pensent d'ailleurs que c'est une mise en place de la laïcité dont il s'agit, « or, la laïcité est déjà présente dans notre société », estime Roumadia Azhar. Pour elle, l'État québécois est déjà laïc et ces « pro loi 21 » semblent mal appréhender cette réalité. En espérant soutenir la laïcisation de l'État, ils réalisent une mauvaise interprétation de la Loi 21. Cette loi n'est qu'une « simple promesse de campagne » qui, somme toute, a été concrétisée. Ce qui, pour certaines enseignantes, est « dommage, triste, mais aussi une honte ». Quant aux stéréotypes et préjugés autour du hijab et de la femme voilée, l'analyse des données montre que c'est en raison de sa flagrance et de son caractère perçu comme misogyne que le voile serait l'objet de tous les discours. Pour certaines participantes, il est indissociable de leur identité. Par le fait même, il entraîne la femme qui le porte dans un perpétuel dilemme. Quel que soit son choix, elle sera perçue négativement et est considérée comme une menace selon les propos de Beida Asfar :

Chaque religion est différente. Pour moi, ma pratique religieuse, c'est le voile. (..) Mais on parle beaucoup plus sur le voile parce qu'il est flagrant. On ne parle pas des prières, on parle de quelque chose qui est très médiatisé et on [l'associe plus à] une soumission aux hommes. Donc il y a une idée derrière tout ça... une mauvaise interprétation du voile. Parce qu'on a tellement ancré dans le public et les citoyens que le hijab est un symbole misogyne. Donc on est rendu à donner comme si c'était une mauvaise image de leur hijab que même les personnes qui portent sont contraintes à l'enlever parce qu'elles ont peur pour leur vie. (...) Et ils ont peur de ne pas pouvoir accéder à l'emploi de leur rêve. Comme moi, être enseignant c'était un rêve... depuis que je suis toute petite. Il y en a qui... ont peur de ne pas se faire accepter dans la société québécoise. Donc on a fait une mauvaise image du voile et c'est pour ça que je suis contre la loi 21. Je trouve que c'est important de pousser plus le débat, pas juste la loi 21, mais de rectifier notre image en tant que femme musulmane. Enlever cette image que la femme musulmane n'est pas soumise et elle va vous le montrer. Elle ne va pas céder, elle va se battre pour ses droits parce que si la femme musulmane ne parle pas en ce moment, elle est soumise. Si elle parle, elle fait un affront contre le gouvernement. Donc elle n'est jamais... tranquille. On n'est jamais satisfaite d'elle. ... lorsqu'elle porte un signe, elle sera quand même un sujet de débat, elle sera toujours quelque chose de négatif. Elle est exactement perçue comme une menace pour sa communauté, comme un retour en arrière. Parce qu'on fait toujours un rapprochement de ce qui s'est passé dans le temps avec l'église. Ils

ont peur qu'il y a le retour de la religion. Dans le temps, la religion catholique prenait le monopole de la société. Donc, il y a toujours cette crainte qu'on va venir imposer nos valeurs religieuses alors que tout ce qu'on veut, c'est qu'on nous laisse tranquilles un peu (Beida Asfar).

L'autre aspect abordé dans cette section porte sur le rôle qu'auraient joué ces femmes enseignantes durant la phase qui a précédé l'adoption de la loi 21 ainsi que la manière dont elles ont vécu cette période. La grande majorité n'a pas pris le risque de s'exprimer et par conséquent a vécu cette période avec un peu de recul. Près de la moitié des répondantes indiquent avoir pris part aux débats à travers des canaux spécifiques. Certaines enseignantes ont indiqué à avoir été actives sur les réseaux sociaux, notamment Facebook, WhatsApp et Instagram. Elles cherchent « le regard des autres sur le port du voile », notamment les personnes qui sont contre le port du hijab. Sensibles à ce que pensent les gens, elles voulaient « avoir la vision du monde ». Quelquefois, c'est en soutien à des amies ou des connaissances qui ont été affectées directement par la loi 21 qu'elles sont actives sur les réseaux sociaux, comme nous le rappelle Hamra Arzak dans cet extrait :

Je ne vous cache pas, j'ai été active sur les réseaux sociaux... C'est comme je partageais, je signais des pétitions. (...) Généralement le Facebook, et puis... j'étais sensible à ça parce que j'avais des amies qui étaient en pleine étude, et une fois elles ont fini, elles ont eu le TECFEE, et puis elles ont postulé, elles ne pouvaient pas avoir le poste parce qu'elles refusaient d'enlever le voile. Et ça, c'était une exigence. Donc du coup, je voyais, le monde que je connaissais, revenir encore dans les écoles privées musulmanes parce qu'elles devaient quand même travailler (Hamra Arzak).

Celles qui ne se prêtent pas à cet exercice soulignent parfois que c'est par fatalisme qu'elles préfèrent s'en remettre à leur sort. Elles estiment qu'il ne sert à rien de lutter, car rien ne changera. D'un côté, elles comprennent la demande québécoise en matière de laïcité (la perspective historique de la religion au Québec et particulièrement le rôle qu'a joué l'église) et de l'autre côté, elles doivent faire face à leur propre obligation religieuse relative au port du voile. Par conséquent, elles estiment qu'elles aviseront au moment où le problème se pose à elles et non durant les débats qui ponctuent l'adoption de la loi 21. Zarga Ahmar en témoigne par ces termes : « je comprenais ce que les gens demandent : la laïcité. Parce qu'à un moment donné, leur passé était tellement terne qu'ils ont marre de la religion ». Elle rajoute, « mais vous voyez, on est déchirées. D'un côté, oui je les comprends. Mais d'un autre, est-ce que je serais capable d'enlever mon foulard et aller travailler ? ». Elle était entre les deux positions, n'a « pas fait l'effort pour réfléchir, comme je vous ai dit, je suis une personne fataliste. Et ce fatalisme m'aide bien ». Comment les enseignantes ont-elles vécu alors cette « période qui a été très très chaotique » comme la qualifie Hamra Arzak, cette enseignante dont les « enfants aussi qui s'informaient de partout, puis qui lisaient des articles qui

disent qu'il y a comme une montée de haine envers ces femmes-là » ? L'analyse des données montre que quelques-unes (Khadra Akhabache, Zahra Abiad et Roumadia Azhar) des enseignantes l'on vécu dans la dépression, le stress, la peur, l'angoisse et la déception. Cependant, comme le suggèrent Kamanzi et coll. (2015), le stress peut contribuer au sentiment d'inefficacité ou d'incompétence lorsqu'il atteint un certain seuil. Zahra Abiad avait peur de perdre son emploi et se questionnait inlassablement pour savoir « si [elle] pouvait continuer à travailler. Avant qu'ils mettent la clause du droit acquis [estime-t-elle], j'ai eu peur ». Et pour Roumadia Azhar, « c'est surtout de l'angoisse, de la déception ». Elle a du mal à comprendre comment « dans un pays qui est démocratique, où est-ce que tout le monde a le droit d'exercer ses droits (...), de quelle façon justement la laïcité pouvait être si mal interprétée, que les gens ne puissent plus porter de signes ». Khadra Akhabache raconte ce moment :

C'était une période où j'étais presque dépressive. Parce que je lisais beaucoup les commentaires des Québécois. Puis... j'avais de l'espoir parce que quand je suis arrivée ici, ma mère me disait tout le temps : « ah, tu pars dans un pays qui n'a jamais fait de guerre. Des gens qui sont pacifiques... ouverts d'esprit ». Puis, là je me disais « ce n'est pas vrai que ma mère s'est trompée ». Elle me disait « oui... c'est un pays pacifique. C'est un pays où les gens sont ouverts d'esprit ; ce n'est pas vrai qu'une loi pareille va passer ». Et quand je lisais les commentaires... surtout de certains journaux où certaines chaînes de télévision... j'étais vraiment dépressive (Khadra Akhabache).

D'autres enseignantes, comme Safra Akhdar, ont vécu un sentiment d'exclusion autant dans la société québécoise que dans leur espace professionnel. Roumadia Azhar se contente d'une explication succincte en estimant que c'est plutôt elle qui avait simplement « de la mauvaise compréhension de la société dans laquelle je vis ». Or, Safra Akhdar ne l'entend pas de cette même oreille. Elle le témoigne dans ces propos :

Moi... quand il a mis en place la loi, moi je travaillais dans l'école. T'sais, je n'avais même pas envie d'aller à l'école parce que je me sentais exclue de la société puis de mon milieu de travail... je n'étais pas bien psychologiquement. C'est comme si, « OK, oui, toi tu peux rester dans ton travail parce que t'es déjà employé ». Mais si je n'étais pas employée... ils vont comme me dire « Oh ! trop tard. Tu ne peux pas travailler, genre avec les écoles puis, et les CS ». C'est comme si je travaille avec eux, mais qu'ils ne veulent pas de moi. (...) ils ont accepté que je reste avec eux parce que j'étais déjà dans le passé avec eux, mais si c'est à refaire, à réappliquer de nouveau, bah, ils vont, ils ne voudraient pas de moi, parce que je porte un voile (Safra Akhdar).

La période électorale a accentué la situation selon les enseignantes interrogées. Les données montrent que certaines enseignantes se sont senties comme instrumentalisées pour une fin électorale et du point de vue psychologique, cela entraîne une perte de confiance en soi. On le retrouve dans cet extrait de Khadra Akhabache : « je me suis sentie instrumentalisée, utilisée pour

une fin électorale. (...) le débat était que sur la femme voilée... tous les débats portaient sur le voile. C'était un outil... que le gouvernement utilisait... pour avoir les élections ». Cela a fait qu'elle avait « ... plus le goût de continuer. Je faisais plus confiance en moi-même... mon estime de moi était vraiment tombée à terre ». En outre, les personnes qui sont contre le port du hijab développent des discours qui, à leur tour, vont conditionner les attitudes et les comportements des enseignantes durant la période d'adoption de la loi 21. Ces discours se traduisent par des commentaires négatifs, des menaces, des discours d'exclusion vers une autre province ainsi que des insultes qui s'avèrent démoralisantes pour les enseignantes. Cela se confirme dans le discours de Beida Asfar qui raconte ceci :

Lorsque j'allais voir les commentaires sont négatifs, à mon sujet, j'avoue que cela est venu me toucher un petit peu. Je dis « je n'arrive pas à croire que je vis avec ce genre de personnes, qui ont ce genre de mentalité ». (...) il y avait des menaces... des gens qui étaient prêts à me dire de quitter la province. (...) toutes sortes d'insultes... ils ne m'associent pas directement, mais je disais que comme si c'était l'histoire de quelqu'un d'autre ; je ne réalisais pas que c'était moi-même.

Dans son récit, Khadra Akhabache raconte qu'elle a dû faire face à ces commentaires désagréables. Elle estime, en réponse aux commentaires selon lesquels les enseignantes qui portent le hijab seraient prédisposées à endoctriner les enfants, que sa conscience professionnelle l'en dissuade. Aussi, ces commentaires entraînent des questionnements subtils et des attitudes négatives envers les enseignantes, notamment par leurs collègues. Ces éléments seront traités dans une section ultérieure, consacrée aux interactions et rapports de pouvoir avec les collègues. Toutefois, il y a lieu de prendre connaissance de quelques passages du récit de Khadra Akhabache.

Quand on entend de telles atrocités... [qu'on] va endoctriner ces jeunes-là et qu'on va les influencer. (...) moi je pense que c'est des gens... très mal informés, qui ne connaissent pas la fonction d'enseignante... notre rôle dans les écoles. Moi... il m'est difficile... de faire du transfert de la foi à mes propres enfants [car, n'étant] pas habilité à... le faire. (...) avec mon programme qui est chargé, des fois je n'arrive même pas à arriver à bout. Je vais me mettre à autre chose ? ça veut dire qu'ils ne nous font pas confiance. Parce que, signe religieux ou pas, [si] on n'est pas professionnelle, on peut faire plein de choses. (...) dans ma classe, la porte est fermée [personne ne me supervise]. Il y a juste ma conscience professionnelle. (...) Donc [on enseigne] ces jeunes-là. Pas à les convertir, à quoi que ce soit, comme, religion ou endoctrinement. Donc, c'est vraiment ce que j'ai ressenti, malheureusement. C'est très difficile de garder ça, de rester la même personne, envers les collègues surtout... c'était, une période, il y avait beaucoup de débats... et, dès fois, on rentre dans un local des enseignants, puis on entend des commentaires, des débats, des avis. (...) la plupart... c'est, « on est d'accord avec cette loi-là » ; « la religion n'a pas sa place dans nos écoles » ; « la femme s'est battue pendant plusieurs années ; la femme québécoise s'est battue plusieurs années contre l'église [les baby-boomers (l'histoire du Québec)], ce n'est pas pour que certaines femmes viennent nous imposer leur religion et leur façon de s'habiller ». ... « on ne sait même pas ce qu'elles cachent derrière leurs vêtements ». Parce que je porte une jupe longue, je suis supposée cacher quelque chose ? Je n'ai rien à cacher (Khadra Akhabache).

C'est pourquoi certaines enseignantes se sont senties coupables et tristes pour les jeunes enseignantes après l'adoption du projet de loi 21. Cependant, elles invitent tout le monde à faire preuve de retenue et à respecter la loi 21, car elles se sentent elles-mêmes victimes de cette loi. Face à cette situation, pour se faire entendre, nos répondantes indiquent utiliser diverses stratégies. Certaines prennent position contre la loi et participent à des manifestations (cette stratégie de manifestations tant physiques que via les médias sociaux a été traitée ci-haut). D'autres luttent contre les stéréotypes en prenant part aux débats publics et tentent de pousser les débats au-delà de la loi 21 dans l'optique de contribuer « à rectifier l'image de la femme voilée ». D'autres encore choisissent tout simplement d'appliquer la stratégie de l'autruche et décident de s'interdire de parler de leurs opinions et orientations en public ou encore tronquent le hijab contre le turban ou autre accessoire, pourvu qu'elles soient en paix. La section suivante est consacrée à l'une de ces stratégies, notamment l'opportunité de porter sa voix aux débats publics sur le port du hijab.

4.1.3 Opportunité de porter sa voix au débat public sur le voile en tant qu'instrument d'identité

Chacune des enseignantes interrogées invoque en moyenne trois à quatre raisons principales pour s'exprimer sur le voile en tant qu'outil d'identité individuelle ou religieuse. La participation à la recherche est une option qu'elles choisissent parce qu'elles ne veulent « pas que ce soit quelqu'un d'autre qui dise des mots à [leur] place ». Pendant longtemps, elles « entendent parler d'elles sans avoir l'opportunité d'exprimer » leurs expériences, indiquent-elles. C'est « avec plaisir » qu'elles désirent contribuer à la sensibilisation au sujet qui les intéresse, et « tout ce qui pourrait aider à faire avancer la science de l'éducation » dit Khadra Ahabache. Selon elle, « s'il y a lieu, qu'on explique mieux notre vision, nous qui portons le voile, bah, c'est une occasion que je ne vais pas lâcher ». Beida Asfar ajoute qu'elle sait qu'il n'y a actuellement aucune recherche sur le sujet et elle aimerait « donner un peu de [son] parcours pour améliorer les connaissances sur le sujet » de la loi sur la laïcité au Québec, et par ricochet sur le voile. La question abordée dans la loi 21 concerne leur identité et, compte tenu de son actualité, elles ont jugé opportun de contribuer au débat sur le voile, comme le soulignent Hamra Arzak et Varda Aswat. La première déclare : « c'est sûr que ça touche, je dirais, mon identité. Ça touche un sujet qui est chaud ces derniers temps, avec la loi de ne pas porter le signe religieux. (...) Le fait d'avoir accepté de participer..., c'est par rapport aux sujets déjà d'actualité ». Il en va de même pour la seconde, qui est illustrée comme

suit : « disons que ce sujet touche à mon identité. Il est dans presque toutes les bouches, et les débats tels que nous les entendons ne sont pas tendres pour nous qui portons le voile ». Elle affirme que le voile est son identité et lorsque la loi parle de l'interdiction de « porter un symbole religieux, qui pour moi est le voile, je me pose beaucoup de questions ».

Pour la moitié des répondantes, l'espace d'une recherche constitue une excellente tribune d'expression pour elles en ce sens qu'elles veulent prendre leur responsabilité pour raconter non seulement leurs mécontentements et désaccords vis-à-vis de la loi 21, mais aussi cet univers se prête le mieux, selon elles, à une analyse contextuelle de manière objective. Certainement, les autres tribunes qui traitent du sujet sont parsemées de subjectivité. C'est ce qu'on retrouve en substance dans les propos suivants de Roumadia Azhar et Warda Aswat. La première trouve qu'au minimum « si je ne suis pas d'accord avec l'adoption de cette loi, c'est exprimer... mon opinion. Et la meilleure façon de la faire pour moi, c'est à travers une recherche... où est-ce qu'il y a une méthode objective d'analyser le contexte ». Pour la seconde, qui souhaite « présenter sa vision des choses en tant qu'enseignante qui porte le hijab », en apprenant qu'il y a une recherche qui leur offrait la possibilité de s'exprimer, elle s'est dit : « nous devons profiter de cette occasion », pour porter la voix de celles qui n'ont pas cette chance : « C'est vrai que moi j'ai le droit de porter, mais il y a beaucoup de gens qui n'ont pas cette possibilité ». L'une des logiques pour lesquelles nos informatrices souhaitent porter leur voix aux débats sur le voile est le fait qu'elles se sentent « brimées » par la loi 21. En effet, les données révèlent que « l'impact de la loi 21 s'est grandement manifesté dans la vie » de Zahra Abiad, qui considère que la « Loi 21 l'empêche de progresser dans sa carrière » d'une part, et qu'elle limite Roumadia Azhar « pour élargir son expérience professionnelle » d'autre part. La plupart ayant fait allusion à cet aspect ont indiqué avoir le projet de devenir directrices ou d'évoluer d'un cran au-dessus de leur statut actuel. Bien qu'elles bénéficient d'un droit acquis, elles ont conscience de la remise en cause d'une potentielle promotion. Zahra Abiad nous raconte son projet :

Ah, c'est parce que l'impact de la loi 21, dans ma vie, s'est grandement manifesté cette année, puisque j'avais le projet de devenir directrice. J'ai plusieurs personnes qui voulaient m'aider dans ce projet. Et quand j'ai commencé mes démarches, je me suis heurté à la loi 21. Même si je pensais que, moi je portais le hijab, je l'ai porté pendant 15 ans et cette année j'ai fait le choix de porter le turban. Et malgré cela, la loi 21 m'empêche de progresser dans ma carrière. Ça a été, un mur pénible à fouetter. Et beaucoup de gens ont été révoltés par cela. (...) C'est-à-dire que j'ai appelé 3 commissions scolaires qui m'ont dit que la loi 21, ce n'est pas juste le hijab et tout ça. C'est tout vêtement qui pourrait porter à croire à une confession religieuse. Alors, la loi, elle est tellement large que, elle m'englobe, malgré mes compétences (Zahra Abiad).

Roumadia Azhar (qui est une enseignante récente) a également fait l'expérience de ce blocage lorsqu'elle tentait d'acquérir de l'expérience en s'inscrivant dans plusieurs CSS. Elle raconte ceci :

Donc avec la CSPI par exemple, je suis présentement en contrat en orthopédagogie dans une école et je peux faire aussi en même temps de la suppléance. ... Et je voulais faire la même chose avec la CSDM et malheureusement, parce que dans l'entrevue, on m'a posé la question « est-ce que vous êtes en mesure de respecter la loi 21 ? ». Je leur ai dit la vérité comme quoi « non ». Donc, malheureusement la dame, elle m'a dit que je ne pouvais pas intégrer leur CS (Roumadia Azhar).

Certaines enseignantes indiquent que la loi 21 leur enlève un droit, pourtant reconnu à d'autres professionnels. C'est le cas de Khadra Akhabache qui rapporte ceci :

Je me sens comme, on m'enlève... le droit d'exercer un métier que j'aime, sans que je sois la personne qu'on a laissée parce qu'elle était là. Mais la personne que je veux être comme tout le monde, avoir le droit de changer de métier si je veux. ... prendre un poste de direction ou devenir orthopédagogue ou changer même de CS. (Khadra Akhabache)

Ou encore Zarga Ahmar qui insiste sur cet aspect de « droit enlevé » en ses termes :

D'un autre côté, c'est que moi je n'ai pas le droit de changer de CS. Donc, au cas où je changerais, pour x raisons... je vais perdre ce droit qui est de porter mon signe religieux. Si je veux changer de statut, et d'ailleurs c'était vraiment mon plan, j'étais, j'avais déjà entamé des cours pour devenir directrice. Mais là maintenant, je ne pourrais pas l'être. Donc, tant que la loi est en vigueur, je n'ai pas, comme si je n'avais pas droit à une promotion. Donc, je ne peux pas être promue ; je ne peux pas être directrice. Donc, quoique j'ai pu garder mon poste, je n'ai, en quelques mots, autrement dit je n'ai pas été mise à la porte, mais je n'ai pas, j'ai perdu comme certains droits.

Nonobstant le fait d'être brimée ou de perdre un droit personnellement, certaines enseignantes indiquent voir là une opportunité de lutter contre une injustice non pas pour elles-mêmes, mais pour les futures enseignantes en cours de formation ou qui finissent présentement et doivent intégrer la profession. L'exemple de Khabcha Roumad (une enseignante qui se plaint dans sa position actuelle, mais qui a de la peine pour celles que la loi 21 contraint) illustre bien cette catégorie. Elle saisit cette opportunité pour souligner que le hijab est personnel et n'a pas de lien avec l'exercice d'une profession, et pointe une injustice flagrante à l'égard de ces enseignantes :

Puis, c'est sûr qu'on sent un peu d'injustice là-dedans, donc on voudrait montrer aux autres que ce signe religieux n'a rien à voir avec la pratique de notre profession, mais c'est vraiment personnel. C'est comme quelqu'un qui veut porter des boucles d'oreilles ou qui veut se teindre les cheveux. (...) Bah, empêcher quelqu'un de pratiquer sa profession pour cette raison, ce n'est pas vraiment juste. Parce que vous, vous avez remarqué, on empêche les gens de pratiquer leur profession. Il y a de jeunes enseignantes qui viennent de terminer leur diplôme et qui n'ont pas pu pratiquer à cause de ça. Donc c'est très injuste. Donc ce n'est pas un choix à faire. On parle beaucoup de liberté dans le monde, mais, ce point-là, c'est flagrant (Khabcha Roumad).

Le fait de saisir cette opportunité n'est pas fortuit. En effet, plusieurs enseignantes se projettent parfois sur le long terme et fondent leur espoir sur le fait que les résultats des études traitant du voile et de la laïcité pourraient contribuer à faire évoluer la situation en leur faveur, toutes générations confondues. Khadra Akhabache estime ceci : « si ça peut faire un petit changement pour les générations qui [s'en] viennent ». Cet avis est partagé par Safra Akhdar, qui « voulait en fait participer à cette recherche pour pouvoir mettre un impact à long terme ». Car elle estime que « la recherche comme celle-ci, elle pourra modifier la loi, à long terme ». Selon Beida Asfar, à travers son vécu, elle pense qu'il est temps que les femmes voilées et notamment enseignantes puissent exprimer ce qu'elles vivent pour expliquer « le pourquoi certaines personnes attaquent la loi 21 ». Et dans cet exercice, ce qui lui importe, c'est de faire ressortir les impacts négatifs de la loi 21 :

Je voulais faire avancer la recherche sur la loi 21. Je sais qu'en ce moment il n'y a pas beaucoup de personnes... intéressées par ça ou peu de personnes connaissent les impacts négatifs de la loi 21. On entend juste parler du bien-fondé de la loi 21, du pourquoi il est important de la mettre en place dans la société québécoise. Mais moi je voulais montrer une autre facette... les impacts négatifs sur la femme dans son ensemble et sur la femme musulmane [voilée] (Beida Asfar).

Pour la plupart des enseignantes interrogées, si dans certains cas elles estiment être touchées directement par la loi 21, dans d'autres cas en revanche, c'est de manière indirecte que celle-ci les touche. Safra Akhdar souligne que « moi, comme je suis employée, la loi 21 ne me touche pas directement, mais elle peut me toucher indirectement ». En s'exprimant dans une recherche, elle envisage de démontrer que malgré son droit acquis, elle peut vivre des effets négatifs liés à la loi :

Ça me touche indirectement c'est cette loi-là, même si... moi, maintenant je peux quand même travailler dans les écoles publiques. Parce que, ça fait longtemps que je travaille avec les CS-là, puis la loi 21 ne touche pas les personnes, de la clause grand-père, quelque chose du genre. ... OK. Comment elle va me toucher indirectement ? C'est que, moi au fond, je vais être la dernière génération qui va travailler dans les écoles publiques, qui porte un signe religieux. ... par exemple les commentaires que... les autres... collègues vont me dire : « ah, toi t'es pas touchée par la loi, nana Na. Mais nous aussi... on veut les enseignantes ». T'sais, ils vont directement mettre une étiquette sur toi parce que tu portes un voile, comme moi. Ils vont dire « ah, toi tu es voilée. J'espère que tu ne vas pas parler de l'islam-là, devant tes élèves, nana Na ». ... t'sais ça ne change rien là, [mais] ça va me toucher de façon quotidienne dans mon milieu de travail (Safra Akhdar).

Face à ce dernier constat, il convient de s'interroger : dans quelles mesures la loi 21 crée-t-elle ou non des tensions en milieu scolaire ? C'est l'objet de la prochaine section.

4.1.4 Loi 21 et tensions scolaires

Sur l'ensemble des personnes interrogées, presque toutes les enseignantes admettent que la loi 21 crée des tensions en milieu scolaire. Une enseignante, Zarga Ahmar, concède d'ailleurs que « c'est sûr que, déjà quand la loi a été annoncée, on sentait, on sentait de la tension. De la tension, mais aussi de la compassion ». Sur les 9 personnes ayant répondu à cette question, seulement deux notent que la loi ne provoque pas de tensions. Quelles sont alors les formes de manifestations de ces tensions ? L'analyse des données montre qu'elles sont de plusieurs ordres. De prime abord, il convient de signaler que si la quasi-totalité reconnaît l'existence de tensions scolaires du fait de la loi 21, pour l'essentiel, elles affirment qu'elles ne l'ont pas vécu personnellement. S'il arrive qu'elles subissent personnellement ces tensions générées par la loi 21, parfois c'est de manière indirecte et subtile qu'elles les vivent, selon elles. Dans le premier cas, Hamra Arzak explique que trois facteurs justifient le fait qu'elle n'a pas affronté personnellement ces tensions. Premièrement, il s'agit de sa titularisation en amont de l'application de la loi. Ensuite, puisque naturellement elle a une connexion humaine facile, elle s'empresse toujours d'aller au contact de l'autre pour briser la glace de la barrière qui la sépare des autres. Finalement, délicatement elle trouve toujours le moyen de dire aux autres de ne pas toucher à son identité, tel que décliné dans les propos suivants.

Moi, je n'ai pas eu à faire à ça [Les tensions consécutives à la loi 21]. (...) parce que j'étais titulaire déjà avant que cette loi soit appliquée. (...) [ensuite], au premier jour déjà, « OK, je suis telle enseignante. C'est où mon local ? Qu'est-ce qu'on fait ici dans l'école ? C'est quoi les exigences..., les règlements ? tac tac tac. Ah ! moi dans mon ancienne école, par exemple, on faisait ça, ça et ça. Est-ce que je peux avoir, un petit moment avec les collègues qui ont le même... ». J'avance. Je n'attends pas. ... je pense que je me fais voir mon identité dès le départ. (...) Mais du coup, c'est comme, je dis à l'autre de façon, discrète « ne touche pas à ça ». « À ça », ce qui veut dire mon identité. « Ça », c'est moi. On peut parler de tout, sauf « ça ». Donc je pense que c'est à cause de ça que je n'ai pas eu à faire à ça, je pense (Hamra Azarak).

Même si Hamra Arzak ne les a pas vécus, elle confirme néanmoins avec insistance l'existence de tensions « Oui... cette loi, elle a vraiment créé des tensions ». Il y aurait des « chicanes » dans plusieurs écoles qui alimentent les discussions durant les dîners. Elle le raconte en ces termes :

Moi j'étais souple, dans mes discours, mais d'autres personnes, non. (...) on entendait, par-ci par-là, des chicanes, « ce n'est pas votre place ; revenez chez vous ; qu'est-ce que vous faites ici ? » (...) on entendait partout dans les écoles, comme s'il y avait une explosion. Même les Québécois vous racontaient ça, à l'heure du dîner-là : « Ah ! vous avez entendu dans telle école, il y a une grosse chicane entre deux collègues puis ça a dégénéré » (Hamra Azarak).

Selon les sentiments exprimés par les enquêtées, les tensions scolaires se manifestent sous plusieurs formes. Une fois ce sont des gestes, comportements et attitudes, et d'autres fois, ils paraissent sous

forme de discours ou de petits commentaires désobligeants. Dans tous les cas, il s'agit de « petits trucs », pas forcément acerbes, mais elles indiquent que c'est devenu une « normalité ». Ils sont présentés subtilement et même vécus indirectement par certaines enseignantes. L'extrait suivant du récit de Khadra Akhabache est illustratif :

Oui, subtilement, je l'ai vécu à plusieurs reprises. Ce n'est pas... une attaque directe, mais des attaques indirectes, oui. (...) J'ai déjà vu un collègue faire un signe de comme ça [en montrant les contours de son voile sur la tête], de moi, comme quoi « la voilée est arrivée ». (...). J'ai déjà entendu... de petits commentaires, de petits trucs... Que je porte un voile, donc je suis soumise. (...) je me suis déjà fait proposer de me raccompagner en auto. (...) Donc c'est des petits trucs... peut-être pas méchants, mais ils sont devenus... une normalité (Khadra Akhabache).

Il découle de l'analyse des données que les propos de plusieurs enseignantes convergent sur le fait que la loi 21 est devenue un boulevard que certaines personnes dans l'espace scolaire empruntent pour s'exprimer ouvertement, et souvent de manière abrupte. Ces propos sont confirmés également par le récit de Beida Asfar, une enseignante qui ne bénéficie pas de la « clause grand-père ». Selon les enseignantes qui partagent ce constat, certains de leurs collègues se permettent « d'être la police de la loi 21 » ou semblent détenir un quitus pour s'exprimer ouvertement à l'égard des enseignantes portant le hijab à l'école, donc bénéficiant d'un droit acquis. La loi leur donne, selon Hamra Arzak, comme un droit d'expression alors que certaines personnes sont présumées racistes. Elle indique avoir senti qu'il « y avait des personnes qui étaient racistes au fond. (...) Cette loi 21 vient pour dire au monde “allez ! exprimez-vous”. C'est comme j'ai tout le droit de dire ça, parce que c'est la loi. Vous comprenez ? ». Ces propos se recoupent avec ceux de Khadra Akhabache qui estime qu'avant, elle n'entendait pas ses collègues dire « le petit maudit d'arabe ». Selon elle, « Jamais ! Jamais les gens parlaient comme ça. Maintenant il y a comme, ils ont droit. Ça passe normalement. Et puis, si on est irritées, c'est comme ce n'est pas normal. Il faudrait qu'on l'accepte ». Les enseignantes interrogées constatent que l'ampleur et la forme d'expression abrupte pour remettre en cause les choix des personnes portant le hijab est conditionné par l'existence de la loi 21. C'est en cela qu'elle devient source de tension selon elles. En poursuivant son récit, Khadra Akhabache établit le lien entre la loi et les discours exprimés de manière désinvolte.

Mais pourquoi je le rattache à loi 21, parce que les gens...ils disent maintenant ouvertement certaines choses. Ils veulent encore s'ouvrir davantage. Ils veulent s'ouvrir, mais ce n'est pas de la bonne façon. ... moi... je ne vais pas demander à ma collègue qui a décidé de prendre une orientation autre que mon orientation à moi ou que ça soit qu'elle devient même végane ou végétarienne, de discuter. C'est son choix. Donc, je ne m'attends pas non plus que ma collègue vienne discuter mes choix. Donc, c'est dans ce sens-là. Avant, les gens avaient une certaine gêne, ils gardaient une certaine gêne. Maintenant non. Les gens vont te poser la question, ils vont venir

te dire « mais pourquoi ton mari, il ne met pas le (...). Pourquoi lui, il a le choix de rien mettre, puis il s'habille comme il veut et toi t'es obligée » (Khadra Akhabache).

Une autre enseignante, Safra Akhdar, partage la même réflexion et trouve que ces attitudes sont nourries par un type de discours, parfois médiatique, désobligeant, qui a ponctué la période d'adoption de la loi 21. Cette partie a été traitée dans une des sous-sections ci-dessus. Elle y rattache d'autres discours contre l'immigration :

Moi, personnellement je pense que la loi, elle n'est pas sortie du jour au lendemain puis, OK, on a mis une loi, puis c'est ça. C'est tout un discours qui a été fait aux médias, depuis très longtemps, plusieurs années. Mais ça fait juste que, ils parlaient de ça... puis à la fin, quand la loi, elle a été adoptée, mais là ça m'a mis juste la cerise sur le gâteau. Puis, maintenant les gens se permettent de dire à haute voix qu'est-ce qu'ils pensent dévoiler (...). Ils ont toujours pensé comme « les immigrants, oh ! ils n'ont pas leur place, nana Na ». Mais un certain moment-là... avant l'application de la loi, bah les gens, ils ne parlaient pas à haute voix comme ça devant la personne. Après la loi, c'est comme ils en parlent haut et fort là, sans penser que, oh l'autre peut être blessé, peut se sentir exclu. (...) c'est ça qui crève la conscience, dans le milieu scolaire (Safra Akhdar).

Certains de ces agissements sont explicités dans le récit de Beida Asfar. Elle confirme non seulement que quelques enseignants s'arrogent le droit de faire la police de la loi 21, mais rajoute également qu'un sentiment de supériorité pourrait les animer dans la mesure où ils exprimeraient tacitement une sorte de hiérarchie entre eux et les enseignantes porteuses du hijab, même si celui-ci est troqué par le turban. Nous avons abordé plus haut cette stratégie d'alternance du voile et du turban. Une mauvaise interprétation de la loi dans l'espace scolaire, notamment l'aspect du droit acquis, conduit vers ce genre d'attitudes. Beida Asfar n'a pas vécu personnellement une telle situation, mais apporte son témoignage en relatant le cas d'une de ses amies, enseignante suppléante, qui aurait subi le contrôle de police de la loi 21 :

Quand vous allez faire de la suppléance, la personne va vous demander « est-ce que tu as le droit d'enseigner ? ». Donc ils se permettent d'être la police de la loi 21. La personne sait que c'est les directeurs, les enseignants qui sont concernés. Pourquoi je parle de ça ? C'est que, j'ai une amie qui faisait de la suppléance dans une école, une enseignante l'a vue. Ils ne se connaissent pas et elle lui dit « t'as le droit d'enseigner ? Parce qu'il y a la loi 21 ». (...) Il y a comme ce genre de police dans une école. Mais... mon amie, elle a juste dit « oui j'ai le droit ». (...) C'est qu'il y a des gens..., qui ne portent pas de signes religieux et peuvent se permettre de poser des questions à la personne qui porte. (...) il y a comme une hiérarchie. Qui est cette personne-là pour se permettre. Je suis enseignante et on a le même niveau. (...) Les gens, quand ils voient une personne nouvelle, qui vient d'arriver dans une école, on parle beaucoup. Surtout... une femme qui porte le turban. Il y en a qui se permettent de poser des questions, alors qu'ils n'ont pas le droit de poser ce genre de questions. Et non ça ne fait pas partie de leur rôle de poser des questions. Ça crée comme une sorte de tension encore dans l'école, ce genre de police. (...) ils n'ont même pas le droit de poser cette question. Le directeur peut poser une question, mais pas les secrétaires. Ce sont même des enseignants qui posent des questions à d'autres parce qu'ils ne se connaissent pas. C'est pour ça qu'ils ont osé dire que « t'es nouvelle, tu as le droit d'enseigner ? ». Vous savez s'il

n'y a pas la loi 21, j' pense pas qu'ils posent des questions qui n'ont pas lieu d'être. (...) Elle aurait pu très bien mentir, mais la personne, on dirait c'est comme un genre de pouvoir éphémère, un petit pouvoir. Les gens se sentent qu'ils sont investis d'un pouvoir de contrôle (Beida Asfar).

L'analyse des données montre que les femmes voilées expriment le sentiment de devoir inlassablement se justifier dans l'espace scolaire tel que le rapporte Khadra Akhabache : « on est tout le temps dans, on doit s'expliquer, on doit se justifier. Ça devient fatigant ». Elles affirment être impactées négativement par ces discours péjoratifs. Hamra Arzak en déduit que parfois, cela les rend dépressives « donc du coup-là, on sentait, certaines collègues vraiment mal à l'aise, vraiment mal à l'aise. Puis, je connais même une, qui a déprimé à cause de ça. Vraiment c'est triste ». Tout cela découle du fait que le voile en tant que tel dérange et, par voie législative, il « est supprimé du décor scolaire » affirme Beida Asfar. Deux autres enseignantes (Khabcha Roumad et Warda Aswat) le notent sans ambiguïté :

Parce qu'on a toujours une vue, même avant cette loi, ce voile dérange. Donc, peut-être ils se sont arrangés pour créer une loi pour le supprimer du décor. Je crois qu'ils ont réussi parce que c'est la France qui a commencé et le Québec qui a suivi. La seule façon c'est de sortir une loi qui, parce que j'ai remarqué, même avant la loi, quand on voit une enseignante avec le voile, il y a quelque chose qui dérange. « Pourquoi tu le portes ? Tu n'en as pas besoin ». Personnellement... tout le monde n'a pas arrêté de me demander « mais pourquoi tu l'as pris cette décision ? Tu étais bien avant ». Je dis « je suis bien aussi maintenant. C'est personnel » (Khabcha Roumad).

Vous savez, le voile des personnes musulmanes dérange. Moi, je peux dire qu'ils se sont arrangés pour créer cette loi pour le supprimer et je crois qu'ils ont réussi. Selon moi, même avant la loi, il y avait comme quelque chose de dérangeant à être enseignante et à porter le voile. Je ne peux pas vous dire précisément (...). Je pense personnellement que même si les gens ne vous le disent pas en face... ils voient quelque chose de négatif. Tu sens que c'est le voile. Si la loi 21 existe aujourd'hui, c'est parce qu'ils ont réussi à supprimer le voile. (...) on n'a plus le choix... la loi est là. Sinon, il y a beaucoup de femmes enseignantes compétentes, mais elles ne peuvent pas travailler si elles veulent porter le voile, alors que la profession ce n'est pas ça (Warda Aswat).

Certaines enseignantes, comme Khadra Akhabache, indiquent qu'il y a plusieurs circonstances lors desquelles certains de leur collègues enseignants vont transposer des événements qui se produisent ailleurs dans le monde. Elle indique « la mentalité est complètement changée » dans certains milieux scolaires du fait de la loi 21. Que ces événements soient en rapport ou non avec le Québec, ils vont agir « comme si c'est arrivé ici au Québec, puis ils se positionnent ». Une autre enseignante, Safra Akhdar, trouve ces tensions dans une circonstance où elle a été reprimandée par sa direction à la suite d'une controverse avec les enfants. En voulant recadrer un enfant, celui-ci l'a traité « de méchante parce qu'elle est musulmane ». Elle indique avoir trouvé des « propos de la société dans la bouche des enfants ». Lorsque sa direction en est saisie, celle-ci la culpabilise au motif que ses origines ne lui permettraient pas d'appréhender les règles de fonctionnement du Québec.

Conséquemment, il convient de les lui rappeler. Or, Safra Akhdar soutient que bien qu'elle soit libanaise d'origine, elle s'identifie plutôt à la culture québécoise dans la mesure où elle est née et a grandi au Québec. Elle ignore pratiquement tout du pays de ses parents. C'est en ce sens qu'elle soutient l'existence de tensions accentuées par la loi 21 en milieu scolaire.

Oui, bien sûr. Si je peux vous raconter, une anecdote. Une fois... quand je faisais de la suppléance dans les écoles, il y avait un groupe d'élèves qui glissait sur la glace là en hiver, puis là moi j'ai demandé aux élèves de pas glisser... pour leur sécurité. Là, il y a une des élèves qui a dit : « ah, elle est méchante parce qu'elle porte le voile, parce que c'est une musulmane ». OK, mais moi au fond, je disais ça pour leur bien. ... Donc, ça on peut voir les propos de la société dans la bouche des élèves. Des parents qui vont dire ça devant les enfants, puis ça va ressortir de la bouche des enfants. (...) Donc ici, oui, on peut voir des tensions. (...) moi j'ai toujours vécu ici, je suis née ici. J'ai même fréquenté des écoles, des institutions québécoises. Et même mon programme-là, que j'ai fait à l'université, je l'ai faite à l'UdeM. Donc moi en tant qu'enseignante, c'est vrai que je suis d'origine libanaise, mais pourquoi l'autre collègue qui est Québécoise de souche, elle serait plus formée que moi ? On a fait la même formation, le même parcours, le même cheminement scolaire. Pourquoi elle serait plus professionnelle que moi ? Pourquoi elle va comprendre plus ce système que moi, alors qu'on a fait la même chose, le même cheminement scolaire (Safra Akhdar).

Une rumeur circulant dans le milieu de l'enseignement indique que l'État souhaiterait (et aurait même entrepris une démarche clandestine en ce sens) établir une liste exhaustive des personnes portant un voile pour motif religieux. Selon des enseignantes, dont Beida Asfar, cette prétendue opération crée un précédent d'étiquetage, d'exclusion et accentue le racisme (la question du racisme est traitée dans l'extrait ci-dessous). Cette pseudo « histoire de liste » fait écho en milieu de travail enseignant, particulièrement chez les enseignantes musulmanes portant le hijab. Elle est d'ailleurs une des principales raisons du refus de plusieurs enseignantes sollicitées pour participer à cette recherche. Ces enseignantes redoutent que l'établissement de cette prétendue liste juxtapose leurs noms et occasionne la perte de leur emploi. Elles sont méfiantes et terrifiées à l'idée d'un « pseudo-répertoire » établi sur un critère de pratique religieuse. Beida Asfar relate :

Il y a aussi cette histoire de liste. Une CS qui demande à chaque direction de fournir une liste... de personnes [avec un signe] religieux, c'est trop. C'est rendu au point qu'on va commencer à donner des étiquettes, quand on commence... à nommer qu'il y a certains échantillons. Par exemple, le fait qu'il y a 35 femmes musulmanes voilées, ça va changer quoi ? (...) Pourquoi on dit que maintenant après la loi, on est rendu à donner ou de créer une fameuse liste pour donner un genre de statistiques sur les personnes croyantes. C'est ce qu'on essaie de comprendre. C'est ce qu'on se permet comme acte. Ces affaires qui n'existaient pas avant la loi 21 (Beida Asfar)

Somme toute, il convient de noter que ces situations se relativisent et dépendent de l'établissement. Les deux enseignantes ayant admis l'inexistence de tensions scolaires consécutives à la loi 21 dans leurs écoles en témoignent. D'ailleurs, elles ont pour particularité de se sentir intégrées à la culture

québécoise. Si l'une (Zahra Abiad) est Québécoise d'origine et convertie à l'islam, l'autre (Roumadia Azhar), bien qu'elle soit fille d'immigrants, est née au Québec et a grandi dans la culture québécoise. Elle est formelle quant à l'inexistence de tensions au niveau de l'école.

Non. En tout cas pas dans mon espace scolaire. Si la personne a un droit acquis, comme moi, ça veut dire qu'elle a réussi à se faire apprécier, montrer ses compétences. [Et], les gens oublient qu'on a un symbole. On devient juste différent des autres parmi plein de gens différents. C'est certain que moi ma particularité... je suis québécoise. Donc... je suis extrêmement bien intégrée. Ma vie est juste plus straight que la moyenne, et je crois en Dieu et je suis pudique (Zahra Abiad).

Roumadia Azhar, pour sa part, n'est pas témoin d'une tension en milieu scolaire, mais estime que le risque zéro n'existe pas en raison du fait que certains enseignants pourraient faire la police et se référer à la direction qui, à son tour, pourrait servir de relais vers l'enseignante qui porte un signe religieux. Ce point de vue a été confirmé par certaines enseignantes (ci-dessus) qui rapportent avoir le sentiment que certains de leurs collègues semblent être investis d'un pouvoir de contrôle sur les enseignantes portant un signe religieux et bénéficiant du droit acquis. Elle dit en substance ceci :

Je ne crois pas qu'elle [la loi 21] va être créée forcément des tensions scolaires. En tout cas pour moi, ce que j'ai vécu jusqu'à maintenant, mes autres collègues collaborent bien avec moi. (...) Cependant, je sais qu'il y a des risques. Les personnes qui ont de l'aversion envers la religion que je démontre par mon [hijab], pourraient aller voir leur directeur. J'ai entendu des histoires... de mes amis comme quoi ils allaient voir leurs directeurs et dire... « regardez, elle porte un signe religieux. Normalement, elle n'a pas le droit de travailler ». Et là, la directrice passe un mot à cette personne qui porte un signe religieux. Donc je me dis que même si je ne l'ai pas vécu, je sais qu'il y a une chance que cela arrive. Donc ça, ça dépend des expériences de chacun (Roumadia Azhar).

Bien que plusieurs enseignantes soutiennent que la loi 21 crée des tensions en milieu scolaire, elle crée également de la compassion de la part des collègues et des élèves. Cette compassion se traduit par la gêne ressentie par les collègues et par un soutien manifeste des élèves. Plusieurs enseignantes (dont Hamra Azarak, Zahra Abiad, Zarga Ahmar) ont indiqué avoir reçu de la compassion. Par exemple, Zarga Ahmar souligne qu'elle avait l'esprit tranquille pendant que ses collègues et élèves étaient plus stressés qu'elle. Cet extrait de son récit témoigne de la compassion qu'elle a reçue :

Tout dépend de ta relation au sein du milieu où tu travailles. Par exemple moi, il y avait plusieurs collègues qui se sentaient gênés. Et puis à chaque fois, ils venaient me dire, « Zarga, on est vraiment désolés. On ne sait pas comment, qu'est-ce que tu vas faire ? Qu'est-ce que tu as l'intention de faire si la loi entre en vigueur ? » ; (...) J'ai eu aussi des élèves qui se souciaient de cela. J'ai eu un élève qui n'arrêtait pas de me regarder. Et bien j'ai dit : « vas-y travaille ». Et puis il dit : « Madame, je m'inquiète pour vous. Je ne veux pas vous perdre. Je vous aime tellement que je ne veux pas vous perdre au milieu de l'année. Parce que si (c'est votre choix, c'est votre droit), si vous n'enlevez pas votre foulard, je vais vous perdre » (Zarga Ahmar).

Ce dernier extrait clôt la section portant sur les réflexions globales rapportées par les enseignantes. Dans la section qui suit, nous examinerons, en dépit des considérations générales développées ci-dessus, les interactions qu'entretiennent les enseignantes interrogées avec chaque acteur de la communauté éducative, ainsi que les rapports de pouvoir qui en découlent.

4.2 Interactions et rapports de pouvoir avec les acteurs de l'école

Aux fins du présent mémoire, le terme « communauté éducative » fait référence aux élèves et à toutes les autres parties prenantes de l'école. Il comprend les élèves, l'ensemble du personnel de l'école (enseignants et autres personnels), les parents et les autres professionnels impliqués dans l'école. Les enseignantes interrogées ont été invitées à partager leurs expériences quotidiennes avec ces acteurs. Elles ont notamment fait état de leurs interactions avec ces acteurs et des situations où elles ont discuté avec eux de questions liées à la laïcité, à la religion et aux symboles religieux, ainsi que des incidents qui en ont résulté. Cette section présente les données qui découlent des récits de chaque participante selon le cas des types de catégories d'acteurs de la communauté éducative.

4.2.1 Interactions avec les élèves

Tout d'abord, il est important de décrire les caractéristiques sociales des élèves telles que rapportées par nos informatrices. Bien que la plupart des enseignantes ayant répondu à la question s'accordent à dire que leurs élèves sont diversifiés sur le plan ethnoculturel, il existe des différences en fonction du statut socio-économique. Les enseignantes interrogées ont utilisé l'environnement scolaire immédiat (le quartier) et leurs observations subjectives des parents comme indicateurs de leurs perceptions. Dans la plupart des cas, les écoles et les élèves sont identifiés comme étant défavorisés à des degrés divers. Une très petite minorité a qualifié l'environnement scolaire de leur milieu de travail comme étant très favorable.

L'analyse des données montre que la plupart des répondantes ne se sentent pas « heureuses, épanouies et équilibrées » dans ce climat de tensions créées par la loi 21. Dans ce contexte, les enseignantes portant le voile débattent-elles de la loi 21 et ses questions connexes, en particulier de la laïcité, de la religion et des symboles religieux, avec leurs élèves en classe et en dehors de la classe ? Ont-elles eu des conflits avec leurs élèves sur ces questions ? Un examen des données montre que les avis sont partagés. La majorité des enseignantes ont exprimé le sentiment que leurs élèves sont conscients de leur situation et qu'ils sont sensibles à ce qu'elles vivent. Elles ont

également déclaré qu'elles ne discutaient jamais des valeurs séculaires, de la religion ou des symboles religieux avec leurs élèves, mêmes en dehors de la classe. En dehors des situations anodines comme le cas décrit ci-dessus où un élève traite une enseignante de méchante, sur la question des incidents, aucune participante n'a déclaré en avoir vécu, ne serait-ce qu'un seul incident majeur, avec un élève. Selon certaines répondantes, les élèves du primaire et secondaire ne sont pas conscients de la dimension religieuse de leurs enseignantes et ne comprennent pas l'importance de ces questions. Ils ne font pas de différence entre leurs enseignantes.

Les prochains paragraphes tenteront de détailler chacun de ces aspects afin de répondre aux deux questions posées au début de ce paragraphe. Néanmoins, il ressort clairement des données qu'une enseignante (Zahra Abiad) affirme avoir vécu deux situations avec deux élèves, qu'elle ne qualifierait pas nécessairement d'incidents. L'enseignante a déclaré avoir observé un langage d'adultes utilisé dans un commentaire d'une de ses élèves lorsque celle-ci lui a suggéré qu'elle porte « beaucoup de tissus » en faisant référence à son voile. Selon l'enseignante, les parents qui n'apprécieraient pas le voile peuvent en discuter à la maison et l'enfant le remarque et l'exprime lorsque des circonstances comme celle qu'elle décrit se produisent :

L'appartenance de soumission à la femme là, c'est, c'est une vision des baby-boomers. Par contre, durant les 4 dernières années... il y a une fois en particulier que je me souviens, j'avais chaud. Et une des élèves..., j'avais commencé à ouvrir les fenêtres, puis elle m'avait dit « oui, mais toi tu as chaud parce que tu te couvres de beaucoup de tissus ». Pff! 6 ans, elle me dit un truc de même ? C'est clair là ! ça vient de ses parents. Ça m'est arrivé 2 fois... mais les 2 fois c'étaient vraiment des mots d'adultes placés dans une bouche d'enfant là. (...) Comment c'était tourné ? La formulation de la phrase, ça faisait pas du tout... 6 ans-là (Zahra Abiad).

En dépit de ce fait, l'analyse des données montre que de nombreuses enseignantes sont cohérentes dans leurs propos sur les facteurs qui, selon elles, expliquent pourquoi elles n'ont pas connu d'incidents et de problèmes avec leurs élèves liés à la loi 21 et ses sujets connexes. Selon Khadra Ahabache, les élèves sont indifférents à certaines variables telles que la couleur de la peau, la religion et ses symboles, et se concentrent plutôt sur les questions académiques. Bien sûr que « parfois, ils posent des questions sur les voiles » dit-elle, mais de toute façon, aux yeux des élèves, leurs professeurs sont les mêmes.

Écoutez les élèves... ils voient Madame Khadra. Et si Madame Khadra est fâchée, ils vont le voir, « parce que je n'ai pas fait mon devoir ». Et si Madame Khadra est contente « parce que j'ai bien travaillé », ils vont le voir. Mais ils ne voient pas autre chose. Donc oui, le premier jour qu'ils m'ont posé la question « Madame c'est quoi ça, ce que vous portez ? », puis je dois leur expliquer.

Mais, après ça, ils le voient plus. Je ne suis pas... différente de Madame Nathalie ou Monsieur Joseph. On est tous pareils. Donc, je suis une enseignante, c'est tout. (Khadra Akhabache)

Ces affirmations sont étayées par les récits de Beida Asfar et Zahra Abiad, affirmant que les élèves, en particulier ceux des écoles primaires, ne prêtent pas attention à ces sujets, même par curiosité.

Les élèves... ne se posent même pas la question « pourquoi je porte un voile ». Ils font abstraction de ce que je porte. Ils ne vont pas poser la question. (...) même si c'est la curiosité... ils n'oseront pas, je pense. (...) Moi je pense vraiment qu'ils ne voient pas. « Pourquoi tout le temps vous avez ça ? ». Il peut demander par curiosité ? Même pas. ... ça a l'air tellement bizarre. Mais non, ils ne voudront jamais poser la question, c'est le primaire (Beida Asfar).

Je suis une enseignante stricte, quand même, encadrante, chaleureuse. Je pense que la plupart des élèves m'aiment bien, ils progressent bien avec moi. (...) C'est certain que, bien sûr dans mon parcours, j'ai eu... des élèves vraiment difficiles, notamment une, qui est en centre jeunesse à 6 ans. (...) [mais] mon foulard, ils ne le voient pas. Pour eux, je suis la même. C'est très très rare qu'on pose des questions. (Zahra Abiad)

Les résultats révèlent donc qu'il n'y a pas d'incident avec les élèves. Et selon Zarga Ahmar, même s'ils le demandent, comme le soulignent les autres enseignantes, ce n'est pas par mauvaise intention. C'est plutôt par ignorance qu'ils « vont me dire (mais est-ce que chez vous enlevez le foulard ou vous restez avec tout le temps ?) » dit-elle. Cela suppose qu'il existe des circonstances atténuantes qui justifient d'évoquer ces sujets avec les élèves. Toutefois, la quasi-totalité des enseignantes interrogées est formelle. Elles ont insisté sur le fait que les signes religieux, la religion et la laïcité ne sont jamais discutés avec les élèves, dans la classe ou en dehors. Comme indiqué plus haut, plusieurs raisons expliquent cette tendance. Notre analyse suggère que certaines de ces raisons sont des contraintes d'ordre déontologique, tandis que d'autres relèvent de l'autocensure.

Premièrement, dans le cas des contraintes d'ordre déontologique, dans certains des récits des enseignantes interrogées, on apprend que l'occasion et le contexte ne se prêtent pas à l'évocation de ces sujets avec les élèves. Ces enseignantes estiment qu'il est contraire à leur rôle d'éducateur et à la mission de l'école québécoise de discuter de ces questions avec les élèves. Hamra Azrak a déclaré que sa conscience professionnelle ne lui permet pas de se livrer à cette pratique. Elle a estimé que dans son expérience précédente dans le secteur privé, elle ne s'est concentrée que sur ses obligations professionnelles, bien qu'elle ait travaillé dans un environnement qui favorisait cette pratique. Elle estime donc que dans son environnement actuel, elle ne peut pas aller à l'encontre de ce que sa profession exige. Elle est catégorique : « Non, non, non, jamais. Écoute... j'étais dans une école musulmane... et je ne parlais pas de ça. Je faisais vraiment mon travail là, j'enseignais la langue ». « C'était dans le contexte vraiment. Donc, j'aborderais ce sujet si j'étais,

je ne sais pas, si j'étais une enseignante d'éducation islamique ». Selon une autre enseignante (Beida Asfar), « même le temps pour finir [son] programme officiel [lui] semble insuffisant ». Par conséquent, elle ne se permet pas de se concentrer sur « d'autres choses qui n'ont rien à faire dans [son] job ». Ce n'est pas pour cela [qu'elle est] embauchée ». Warda Aswat explique aussi qu'elle fait le travail d'une enseignante devant ses élèves, un travail qui répond aux normes officielles.

Non. ... Je ne parle pas de religion devant mes élèves. En plus c'est des enfants. Qu'est-ce qu'ils ont à voir avec ça-là. C'est des petits et la laïcité ne signifie rien pour eux. Je ne vois pas pourquoi on va parler de ça avec eux. (...) Ce n'est pas ma mission ça, ce n'est pas mon travail ça, parler des sujets-là. Mon travail, c'est enseigner ce que tous les enseignants expliquent. Ce qui doit être enseigné, c'est ce qui est officiel. Donc, avec mes élèves, je ne parle pas de ça (Warda Aswat).

De nombreuses enseignantes estiment qu'il n'est pas nécessaire de discuter de ces questions, mais plus de la moitié des personnes interrogées (Hamra Arzak, Khadra Akhabache, Beida Asfar, Zarga Ahmar et Safra Akhdar) soulignent et insistent sur le fait que si elles devaient le faire, le seul moment où elles le feraient, surtout en classe, serait pendant le cours d'ECR. Et même là, il faut que la discussion soit conforme aux thèmes, aux orientations pédagogiques et aux éléments de contenu du programme officiel et présente l'ensemble du patrimoine religieux du Québec. Selon Safra Akhdar, « où on parle de cours de morale. OK. C'est vraiment un Manuel... [et on] regarde ensemble toutes les religions qui peuvent apparaître au cours de l'histoire ». « Mais moi, venir parler de mon voile, puis de ma religion comme ça, ouvertement devant les élèves, je ne suis pas à l'aise à faire ça ». Hamra Arzak affirme partager des idées si les élèves le lui demandent durant le cours d'ECR, « mais pas aller à les convaincre non plus. Là, ça revient à leur famille, à leurs parents ». Ceci est également confirmé par le récit de Khadra Akhabache, dans lequel elle prend le temps d'expliquer les traditions religieuses en général et de familiariser ses élèves avec celles-ci.

OK... ça se peut que des fois, la première fois que je rentre en classe, les élèves... les premiers jours qu'ils vont poser la question « Madame, pourquoi vous portez ce foulard ? ». Donc... ça, je dois leur dire pourquoi. ... j'explique pourquoi... c'est une tradition... parce que ce que j'enseigne l'ECR (...). J'enseigne les traditions des toutes les religions. Pour expliquer... pour favoriser le vivre ensemble, il faut que les gens comprennent pourquoi les juifs fêtent la Shabbat, pourquoi... les musulmans font le ramadan ou pourquoi les chrétiens fêtent Pâques, et cetera. Donc, ça, c'est les traditions religieuses. Il y a aussi le côté vestimentaire aussi pour chaque religion. Donc ça, on l'aborde déjà en ECR, mais ça reste que, les élèves n'ont jamais été très loin, pour me dire que... « je n'aime pas votre voile ou j'aime votre voile... » (Khadra Akhabache).

Dans ce même registre, Beida Asfar souligne qu'elle se concentre sur les jeux de rôle avec ses élèves en raison du temps limité dont elle dispose pour le programme d'ECR.

Et vous croyez qu'on peut laisser les cours qu'on donne ? Non, ce n'est pas sérieux. ... dans le cours d'ECR... on va parler de la morale (...). Mais au primaire... en tout cas, dans l'école où en ce moment je donne des cours... on met les élèves dans une situation qui lui dit « qu'est-ce que tu ferais... est-ce que c'est bien ça, est-ce que c'est mal ça » (Beida Asfar).

Ces propos sont confirmés par Roumadia Azhar, qui précise également qu'elle n'a discuté uniquement que « par rapport à la religion... avec ses élèves, mais pas la laïcité ». Et lorsqu'elle aborde la religion avec les élèves, c'est le plus souvent dans le contexte d'événements religieux, comme des discussions sur Noël. Elle a déclaré qu'en ce moment, « par exemple comme là, il y a le temps de Noël²⁴ qui approche. Et là, on me demande “est-ce que tu sais célèbre Madame Roumadia Azhar ... Noël ?”... Et on fait juste parler... de la fête, par exemple, qui est en cours ». Et cela arrive régulièrement, « qu'il y ait loi 21 ou pas, on m'a posé cette question-là », dit-elle. Ce point de vue est partagé par Beyda Asfar, qui fait également référence à Noël et à Pâques comme moyen d'aborder la religion dans l'environnement scolaire. Elle rapporte :

Oh ! la laïcité-là, c'est quoi ? La religion, ça, c'est quoi-là ? Ils ne savent même pas ce que c'est. Tout ce qu'ils savent de la religion, c'est Noël. (...) pour eux, la religion se tourne autour de Noël, de Pâques, c'est tout. (...) ils vont voir sur les concepts de religion que dans les cours de ECR, mais ça serait plus comme des histoires, comme des fables. Par exemple, là, on parle de la thématique de Noël. On va parler du père Noël, on va parler de Jésus. Mais à moins qu'ils soient des pratiquants, des catholiques pratiquants qui ont déjà une base, qui vont à l'église chaque dimanche, qui lisent la Bible avec les parents. Sinon les autres qui n'ont pas de religion ou qui sont d'autres confessions, les questions de religions ça ne les intéresse pas (Beida Asfar).

Deuxièmement, en ce qui concerne les raisons de l'autocensure selon lesquelles les enseignantes interrogées affirment ignorer les débats sur la loi 21 et les questions connexes, les données montrent qu'ils se répartissent en trois catégories. Plusieurs des enseignantes interrogées (Hamra Arzak, Zahra Abiad, Beida Asfar, Safra Akhdar, Roumadia Azhar et Warda Aswat) ont affirmé qu'elles ne parlent pas aux enfants de laïcité, de religion et de symboles religieux parce que les élèves, en particulier ceux du primaire, ne portent pas un regard différent sur les personnes en fonction de leur habillement. Selon certaines des personnes interrogées (Hamra Arzak, Safra Akhdar et Zahra Abia), les enfants ne comprennent même pas les enjeux des religions en raison de leur âge, et ils transmettent inconsciemment les discours négatifs de leurs parents sans, selon Safra Akhdar, en « mesurer l'impact sur les personnes concernées ». On note tout de même une contradiction dans les déclarations des enseignantes interrogées. D'une part, elles indiquent que les élèves sont des enfants et manquent donc de discernement sur ces questions, et d'autre part, elles confèrent à ces

²⁴ Ces données ont été collectées vers la fin du mois de décembre

enfants une certaine maturité intellectuelle selon laquelle ils peuvent décoder facilement les situations complexes qui s'imposent à eux.

Lorsque les enseignantes travaillent dans un milieu composé en majorité de Québécois non issus de l'immigration, ou du moins avec une faible représentation d'élèves issus de l'immigration, elles s'abstiennent de parler de ces questions. Elles craignent que les parents interprètent mal la question et pensent que l'enseignante tente d'influencer les élèves d'une manière ou d'une autre. Elles sont méfiantes, car elles ressentent de la suspicion. L'histoire de Zarga Ahmar confirme sa prudence dans la gestion de ces sujets à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Comme les caractéristiques sociodémographiques de la population locale lui semblent être majoritairement québécoises et qu'elle est la seule femme voilée, elle estime que le sujet doit être évité. Mais au début de l'année, elle utilise la stratégie suivante pour éviter des incidents en cours d'année :

Moi, au début de chaque année, je prends une période pour parler à mes élèves [sur] comment ma classe elle fonctionne. En même temps, je leur parle de façon générale du respect de l'autre. Je profite de cette période pour dire que : « regardez, moi je porte un signe religieux, mais ça n'affecte en rien ma façon d'agir ». [Car] je veux éviter d'en parler au milieu de l'année. Je veux éviter de faire allusion à la religion. Juste au début de l'année, dans le cadre du respect, je demande à mes élèves de se respecter pendant le cours. On respecte la différence de l'autre... de tout ce qui est croyance... opinion, choix. Sur tous les plans, on respecte l'autre, quel qu'il soit alors. Et entre autres, je dis par exemple « moi, je porte un signe religieux. Et en même temps toutes les personnes ici qui croient ou ne croient pas le fait que je porte un signe religieux, ça n'a pas d'impact sur ma relation avec vous ». Et après, j'évite de parler aux élèves de la religion. D'ailleurs, ce sont eux qui me le demandent. Comme-là, cette année depuis le début de l'année, on n'a jamais abordé la religion, le pourquoi je porte le foulard, etc. Mais ce sont les élèves qui m'ont demandé « Madame, pourriez-vous nous consacrer une période pour nous parler, parce que vous ne parlez jamais, de religion ». Moi, j'évite de parler de cela parce qu'il ne faut pas le faire. Personnellement, je pense qu'il ne faut pas le faire parce que c'est un terrain très glissant, hein. On ne sait jamais ; peut-être que les parents, ils vont croire qu'on veut influencer d'une manière ou d'une autre l'élève. Donc moi, ce n'est pas dans le cadre de mon cours. Alors je n'aborde pas ce sujet. (Zarga Ahmar).

Safra Akhdar, œuvrant en milieu pluriethnique, ne parle pas de religion, car elle estime que, du fait de son environnement de travail, la plupart des élèves savent de quoi elle parle — voile et religion — car ils sont d'horizons divers. Les rares élèves qui n'ont pas accès à cette diversité peuvent recourir à des commentaires désobligeants. Selon elle,

Les élèves là, je pense que parce que moi, moi j'enseigne dans le milieu, dans le secteur de Montréal-Nord. (...) il y a beaucoup... d'immigrants..., de musulmans..., de chrétiens..., c'est multiethnique au fond dans les écoles à Montréal-Nord. OK. Donc les élèves là, la majorité, ils savent c'est quoi un voile et puis ils savent c'est quoi une personne pratiquante. (Safra Akhdar)

C'est ce que confirme Khadra Akhabache, qui travaille dans un environnement très diversifié en termes d'origines sociales, et comme certains d'entre ses élèves viennent d'autres pays avec leurs propres traditions et religions, elle prône le respect mutuel à cet égard.

Pour ce qui est de la laïcité..., c'est rare qu'un enfant vienne parler de ça. (...) quand la question est posée, je leur explique ce que ça veut dire un Etat laïc, mais la plupart de mes jeunes sont religieux. (...) Il y en a qui viennent d'autres pays, ils ont leurs traditions, leur religion. Donc, on ne cherche pas à comprendre la religion de l'autre, mais on se respecte là-dedans. Tout le monde respecte tout le monde. Que ça soit par rapport à la couleur de la peau, la culture ou la religion. Donc, c'est ce que j'inculque à mes élèves. Mais des débats, je n'en ai pas eu. (Khadra Akhabache)

Finalement, il faut noter que selon la plupart des enseignantes interrogées (Hamra Arzak, Khadra Akhabache, Zarga Ahmar, Roumadia Azhar, Zahra Abiad), les élèves curieux, surtout les plus jeunes, interrogent parfois leurs enseignantes sur les foulards. Ils veulent comprendre pourquoi elles portent toujours un foulard et veulent savoir ce qui se cache derrière celui-ci. Certaines enseignantes abordent leurs préoccupations lorsqu'elles ont un moment de calme à l'écart des autres élèves. C'est le cas de Hamra Arzak, qui raconte le scénario suivant : « une fois... il y avait une fille, elle voulait tellement voir mes cheveux, je l'ai appelé une fois pendant le dîner ». Quand elles étaient seules dans son local, l'enseignante lui a dit : « voilà ! regarde ». La jeune fille s'est exclamée : « ah ! Madame, t'es belle, mais pourquoi tu mets ça ? », et l'enseignante réplique : « parce que moi je veux le mettre. Je veux cacher cette beauté ; ce n'est pas tout le monde qui va voir ça ». Dans le même ordre d'idées, Khadra Akhabache reconnaît qu'avec la révolution numérique, les élèves accèdent rapidement aux informations et ont besoin d'aide pour réorganiser les connaissances qu'ils ont accumulées. Elle explique que, compte tenu de l'immaturité de ces enfants, il lui semble justifié de les aider à structurer leur pensée lorsqu'ils posent des questions.

Quand je donne mon cours, je commence toujours... par regarder les nouvelles. Donc c'est des enfants qui grandissent dans l'ère du numérique, dans l'information. Oui, ils sont au courant de la charte. (...) Il y en a qui ont commencé des discussions, mais ils ne sont pas très très très matures pour comprendre les enjeux. (...) ça parle de moi, donc je ne me permettrais pas de discuter de ça avec les élèves. [S'ils demandent] : « Madame c'est quoi la charte des valeurs, la loi 21 ? », je dois les informer... leur expliquer, mais il n'y a pas eu de discussion en tant que telle. Personnellement dans ma classe, j'essaie d'éviter. (...) je sais qu'une collègue a eu une discussion comme ça avec les élèves, puis elle est venue m'en parler. Mais moi, non. Moi, je ne l'ai pas eu, cette discussion-là. Bah, on peut discuter, mais personnellement... les débats du genre politique... c'est rare parce qu'ils ne sont pas très... matures pour discuter de ça (Khadra Akhabache).

Les résultats mettent en exergue qu'avec les élèves, les moments et les lieux où les enseignantes discutent des questions séculaires sont précis et guidés par une volonté de résoudre une préoccupation ou une curiosité ponctuelle. Dans le cas contraire, ces sujets ne sont jamais abordés

entre enseignantes voilées et élèves. C'est ce qui explique qu'aucun incident significatif entre eux n'a été identifié dans les verbatim. Qu'en est-il du rapport de ces enseignantes avec les parents ?

4.2.2 Interactions avec les parents d'élèves

Nous avons vu dans la section consacrée aux interactions avec les élèves que quelques enseignantes perçoivent dans les commentaires de certains de leurs élèves des formulations exclusives, qu'elles attribuent plutôt aux parents. Dans quelles mesures discutent-elles avec les parents d'élèves de la loi 21 et ses questions connexes telles que la laïcité, la religion, les symboles religieux ? Ont-elles vécu avec les parents des incidents tributaires à ses discussions ? Quelle est la nature des relations entre ces deux acteurs de l'école ? C'est à ces questions que va répondre cette section.

L'analyse des données montre que les enseignantes interrogées considèrent que leur relation avec les parents est excellente dans la plupart des cas, Zahra Abiad étant celle qui la décrit le mieux. Selon cette enseignante, elle a une « super belle relation » avec les parents et a eu en général « très peu de problèmes ». En revanche, elle ne peut pas prouver la sincérité de ces relations, car elle n'a jamais rencontré une situation différente. « Mais est-ce qu'elle est authentique cette relation ? j'en ai aucune idée », souligne-t-elle. Elle fonde cette réflexion sur la possibilité qu'en son absence, un discours différent puisse émerger, en se référant à son expérience avec sa mère qui est souvent réfractaire : « parce que j'ai une très belle relation avec ma mère... [qui] est profondément contre mon foulard et je sais que dans mon dos, c'est ce qu'elle dit ». Ainsi donc, elle préfère voir les choses d'un seul point de vue : « donc je suis très objective. Peut-être que les parents ont une belle relation avec moi, parce qu'ils savent que comme enseignante, je fais un excellent travail. Mais dans mon dos, c'est autre chose par exemple ». Quoi qu'il en soit, nos résultats montrent qu'au moins une enseignante a déclaré avoir vécu un incident, et bien que la quasi-totalité des enseignantes ayant participé à l'enquête ait déclaré ne pas discuter de ces sujets (laïcité, religion et symboles religieux) avec les parents, au moins une participante a déclaré le faire intentionnellement afin de résoudre l'atmosphère tendue et de maintenir une bonne relation.

Selon nos données, presque toutes les répondantes ont déclaré qu'il n'y avait pas d'incidents entre eux et les parents d'élèves, qu'ils soient liés à la loi 21 ou non. Hamra Azrak et Khadra Akhabache ont souligné que « la loi 21 n'a jamais été un sujet » dans leurs discussions, et encore moins les « symboles religieux » selon Roumadia Azhar et Warda Aswat. Dans ce contexte, l'une des participantes a prévenu que si une telle chose devait se produire, elle ne se produirait certainement

pas avec les parents d'élèves d'origine nord-africaine, car ils sont habitués au voile. Selon Roumadia Azhar, qui a rencontré des parents au « point d'intervention, mais c'étaient des parents marocains, donc... j'ai parlé... avec les parents des élèves pour élaborer un plan d'intervention, mais ils viennent d'un pays voisin, donc ils sont habitués à voir des femmes voilées ». Une seule enseignante (Zarga Ahmar) affirme avoir eu des cas d'incidents avec des parents,

Même avant la loi... ça dépend de la personnalité de chacun. Quelqu'un qui n'a jamais voyagé..., lu, qui ne connaît pas. Parce que c'est de l'ignorance tout simplement. ... on a peur de ce qu'on ne connaît pas. Alors, c'est ça leur problème. Ils ne connaissent pas une chose, mais ils ne veulent pas aller se renseigner. Alors, moins on sait, plus on a de la peur (Zarga Ahmar).

Pour Zarga Ahmar qui affirme avoir vécu des incidents avec des parents, il est clair que c'est le fait qu'elle porte un voile qui lui a causé des problèmes avec certains parents d'élèves. Cette enseignante déclare qu'elle a dû parfois faire face à des parents qui ont des préjugés à l'égard des femmes portant le hijab et refusent de leur parler. Depuis quatre ans qu'elle travaille à l'école, c'est comme « chaque année, tu tombes sur un parent dont l'esprit est borné, mais ce n'est pas ce n'est pas flagrant », déclare-t-elle. Dans un cas récent, la mère d'une élève a refusé que son enfant ne la lui présente. Dans un autre cas, la mère d'un enfant autiste, qui ne voulait rien avoir à faire avec la femme voilée, a empêché l'enseignante de la contacter pour aider son enfant. Il est important de noter, cependant, que selon l'enseignante, cette situation ne dépend pas de la loi 21. Avant le projet de loi 21, des cas comme celui-ci, étaient vécus. Cela est probablement dû à la culture de ces parents, selon l'enseignante : « Non. Non, non ! là-dedans, non. Ce n'est pas, ça n'a rien à voir [avec la loi 21]. Parce qu'il y a des cas avant la loi même, il y a des cas. (...) ça dépend de la personnalité de chacun ». Dans l'extrait suivant, elle raconte les incidents qu'elle a vécus :

Du côté des parents... il y a certains... qui... n'apprécient pas le fait qu'ils discutent avec une femme comme moi. Au début, ils sont agacés. (...) un jour, il y a une maman. Elle était en face de moi, puis sa fille voulait me présenter à sa maman. Et là, sa mère elle a dit « oh non ! ». Elle n'a pas aimé. C'était en face de moi. Donc, je trouve plutôt que les élèves sont innocents ; ils n'ont pas ces préjugés-là. (...) [mais pourquoi sa maman n'a pas voulu la présentation ?] ça, je ne sais pas. Peut-être que la dame n'a pas une ouverture d'esprit. (...) dès fois il y a certains parents qui partaient déjà avec l'idée que, « une femme qui porte le voile, c'est une femme... soumise... bornée. Il est impossible qu'elle soit compétente, etc. ». Donc ils ont déjà, un préjugé [et] ne font pas l'effort d'aller vers l'enseignante, lui parler et découvrir par eux même si elle est bonne ou pas. (...) Comme cette année, un élève dont la mère a déjà manifesté... (et puis la TES me l'a dit, parce qu'avec moi, l'élève ne collabore pas et quand je lui pose des questions et propose mon aide, il ne veut pas, n'accepte pas). Là, pendant la réunion j'ai abordé le sujet je dis « cet élève, de 1, il a des problèmes d'apprentissage, il est autiste, il a besoin de plus d'explications, mais il refuse ». Et là on m'a dit ouvertement que « ne te casse pas trop la tête parce que la mère elle ne veut rien savoir d'une femme qui porte un signe religieux ». Peut-être que d'une manière ou d'une autre,

elle inculque cela à son fils. Par contre..., l'enfant est sympathique... sauf que, il n'est pas capable d'entrer en contact avec moi. Alors moi, je ne le prends pas personnel (...) Pour cette année, c'est le seul cas. L'année passée c'était un seul cas. On dirait que chaque année, t'as un cas.... mais ça n'affecte pas ma relation avec l'élève. Parce qu'on dirait que des fois les élèves ont même honte de l'attitude de leur parent. Comme la fille, elle m'a regardée pour demander pardon, pour s'excuser pour sa mère. (...) ce n'est pas tous les jours que ça arrive. (Zarga Ahmar)

Alors pourquoi les enseignantes et les parents refusent-ils d'aborder ces questions ? L'analyse des données montre que l'intérêt des réunions et des discussions avec les parents ne porte pas sur ces thèmes de la laïcité, des signes religieux et de la religion. Ces sujets sont considérés comme personnels et les parents n'osent pas les explorer avec les enseignants. Au contraire, ils veulent être rassurants et discuter pour se concentrer sur les progrès de leur enfant. Et s'ils en parlent (à la demande de l'enseignante), c'est davantage pour briser la glace et rassurer les parents sur le fait que l'apprentissage de l'enfant ne sera pas compromis. Selon presque toutes les enseignantes interrogées (Hamra Arzak, Khadra Akhabache, Beida Asfar, Khabcha Roumad, Roumadia Azhar, Safra Akhdar et Warda Aswat), les questions liées à la religion, aux symboles religieux et à la laïcité ne sont pas abordées entre les parents et les enseignantes. Certaines enseignantes considèrent ces questions comme relevant de la vie privée, il n'est donc pas normal que les parents osent en parler, comme le souligne Warda Aswat : « Non. Je crois que ça ne semble pas à l'aise là. C'est, c'est trop intime, je pense. (...) avec le fait de venir me parler de ça, je pense ». Une enseignante (Hamra Azrak) se souvient d'un fait avec un parent, mais souligne que « ce n'était pas un incident, c'était normal », ce parent voulait juste être sûr qu'elle est musulmane et l'a questionné sur sa provenance. Ce cas lui a paru « un peu bizarre », car elle n'avait « jamais été confrontée à cette question » auparavant. Hamra Azrak, « pense, parce qu'ici, l'école... là où je travaille... Cette école quand même, on enseigne la communauté indienne, ça vient du Pakistan (...), donc c'est plus musulman. Et je pense que certains parents veulent être rassurés ». Elle a également estimé que les préoccupations des parents concernaient davantage la situation de leurs enfants : « il a compris mon enfant, il n'a pas compris mon enfant, ou qu'est-ce qu'il fait ». Ce qui les préoccupe, « c'est toujours l'apprentissage, l'enseignement, réussi n'a pas réussi, comment le comportement ? C'est ça, ce qui leur inquiète. Ce n'est pas que je sois athée ou chrétienne ou musulmane, je pense ».

Dans sa brève expérience, Beida Asfar rapporte également qu'elle n'a jamais abordé ces questions avec les parents. Elle corrobore les propos selon lesquels l'intérêt des parents ne se trouve pas dans ces sujets et estime qu'il « faut vivre notre situation [en tant qu'enseignantes voilées] pour comprendre que les parents n'auraient pas cette audacité de parler de la laïcité ». Si les parents ont

un problème et qu'ils s'adressent à une école ou à une enseignante, c'est « ... parce qu'ils veulent le bien-être de leurs enfants. Ils ne vont pas parler de la laïcité. Et s'ils venaient à en parler, c'est sûr et certain que ça ne sera pas avec moi qu'ils vont en parler ». Pour cette enseignante, la plateforme pour discuter de ces questions se trouve ailleurs. Elle se dit que les parents « vont parler avec la directrice, avec un autre collègue. Donc ils ne vont jamais, je ne pense pas qu'ils vont avoir cette audace ». Selon elle : « déjà de 1, il n'y a pas lieu de discuter sur le sujet et de 2, si jamais ils venaient à en parler, je détournerai le sujet ». Elle indique prendre des précautions pour éviter tout conflit parce que le point de vue du parent est inconnu : « Parce que ça peut amener ... pas un conflit, mais quelque chose du genre. ... je ne connais pas justement, le parent c'est quoi son opinion, sa position ». Il est préférable donc de se concentrer sur son rôle, « et mon rôle c'est (...), mon mandat moi, ce n'est pas de parler de religion. Déjà, je n'aime pas vraiment ça. Donc, il n'y a aucun lien, il n'y a aucun rapport à ce que j'aborde le sujet sur la laïcité », a-t-elle déclaré.

Seules deux enseignantes interrogées (Warda Aswat et Zahra Abiad) ont confirmé qu'elles avaient discuté de ces questions avec les parents. La première, qui fait partie de ceux qui ont pris la position susmentionnée, a confirmé le caractère intime des questions, mais a souligné la compassion qu'elle reçoit des parents d'élèves qui ne sont pas forcément ceux à qui elle enseigne. Elle a dit :

C'est comme s'ils découvraient que je me sépare et venaient me voir et dire : « Oh, bonne chance pour la rupture. Tout va bien se passer ? » Non ! C'est trop intime d'aller dire ça à une enseignante. (...) « Oh, il est possible que tu vas perdre ton travail. Nous, on te soutient » ? Non ! soyons sérieux-là (...) J'ai deux parents qui m'en ont parlé, mais ce n'étaient pas des parents de mes élèves. C'étaient des parents d'autres élèves qui faisaient du bénévolat dans l'école (...). Ces deux parents sont venus me voir et m'ont dit : « Nous pensons à vous et à la loi 21. C'est absolument terrible. Nous ne pouvons pas imaginer que tu ne puisses plus enseigner » (Warda Aswat).

Zahra Abiad, pour sa part, dit avoir sa propre formule pour que tout le monde accepte son voile. Elle choisit consciemment et ouvertement d'aborder la question avec les parents. En soulevant la question de manière amicale, elle affirme parvenir à briser la glace et à maintenir une très bonne relation pour le reste de l'année. Cette enseignante se distingue clairement par sa connaissance des codes culturels. Elle assure aux parents que sa religion n'a aucune incidence sur son enseignement, et les parents le comprennent à cette réunion. Elle nous le dit.

Moi, quand je fais ma rencontre de parents au début d'année, le premier point que j'aborde, c'est l'impact de ma religion dans mon enseignement. (...) je suis assez directe..., je leur parle que je suis musulmane... convertie et que ma religion n'aura aucun impact sur l'enseignement que je vais donner à leurs enfants. On va discuter de Noël, de Pâques, de la Saint-Valentin, de l'Halloween et que je suis une personne différente comme ils vont rencontrer plein d'autres gens

différents, que de faire face à des modèles différents, c'est pertinent. C'est l'expérience à vivre. Et pan, le sujet est clos. (...) je suis assez bonne en rencontre de parents, je fais beaucoup de blagues. Beaucoup de parents commençaient la rencontre comme ça [grimace de boudage] ... comme pour dire « pff ! Une enseignante voilée pour mon enfant ! ». Et terminer la période très décontractée en riant. Donc en 1 h, ils avaient déjà un peu oublié mon foulard. (Zahra Abiad)

Les résultats de notre enquête montrent que les parents et les enseignantes interagissent à l'école, mais pas nécessairement au sujet de la loi 21 et ses sujets connexes. Lors des réunions de parents-enseignants, la principale préoccupation des parents est le cheminement de leur enfant. Les rares fois où la religion, les symboles religieux ou la laïcité sont abordés, c'est surtout à l'initiative de l'enseignante, qui souhaite être claire dès le départ et rassurer les parents sur le fait que sa pratique religieuse ou sa religion n'affecteront pas l'éducation de leur enfant. Cela n'exclut pas la possibilité que des incidents se produisent de temps à autre. Cependant, ils n'ont rien à voir avec la loi 21. Ils sont plutôt le résultat des préjugés que certains parents, notamment Québécois non issus de l'immigration, ressentent à l'égard des femmes qui portent le hijab. Qu'en est-il du reste de la communauté scolaire, notamment des collègues ?

4.2.3 Interactions avec les collègues enseignants et enseignantes

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la plupart des enseignantes reconnaissent que la loi 21 a provoqué des tensions dans l'environnement scolaire. Cependant, de leur point de vue, elles n'en ont pas fait personnellement l'expérience, ou si elles l'ont fait, cela n'a été que de manière indirecte et subtile. Dans la plupart des cas, des collègues ont été impliqués. Les répondantes affirment avoir le sentiment que certains de leurs collègues se considèrent comme la police de la loi 21 ou se permettent de créer des hiérarchies entre les enseignants. Dans cette section, nous visitons en réalité, dans quelles mesures les enseignantes interrogées parlent-elles directement à leurs collègues de la laïcité, de la religion et des signes religieux ? Quels incidents ces conversations pourraient-elles déclencher dans l'environnement scolaire ? Quelle est la nature des relations entre les enseignantes interrogées et les autres enseignants ?

L'analyse des données montre que presque toutes les enseignantes interrogées admettent que leurs relations avec leurs collègues sont très bonnes, même si la plupart d'entre elles sont « purement professionnelles », selon Roumadia Azhar. Si pour certaines d'entre elles, il existe encore un climat de méfiance et de contrôle au départ, quelques mois suffisent pour que l'enseignante fasse ses preuves et gagne respect et reconnaissance. Selon Zarga Azhar, qui a vécu cette situation, elle a gagné en respect grâce aux commentaires positifs que ses élèves ont faits à ses collègues de travail :

J'ai une très bonne relation avec les collègues. Je suis très respectée... ils ont beaucoup d'estime pour moi. Ce qui arrive, c'est que des fois, au début de l'année, quand on atterrit quelque part, c'est tout à fait normal que les gens soient un peu suspicieux. (...) là, moi je sors du lot, je suis la seule femme qui porte le voile. Peut-être ceux qui n'ont jamais travaillé avec une femme qui porte le foulard, ils vont se dire « Bah une femme qui enseigne le français ! », ils attendent à voir comment je vais gérer les choses. Donc j'étais comme scrutée là. Tout le monde me scrute, mais attends de voir comment je vais gérer ma classe. Mais je vous dis, deux mois après, j'ai senti qu'on me respecte. Là, c'est parce que les élèves parlent. La direction, la TES, demandent toujours aux élèves. Puis, on entend toujours parler d'un tel ou d'un tel et j'ai senti du respect. Puis après ça, on me dit « ah ! comment vous faites ? Les élèves vous aiment beaucoup ». Donc là, j'ai senti que maintenant, ils savent que je fais un bon travail et je, me sens respectée. (Zarga Ahmar)

En revanche, Zahra Abaid s'est bien intégrée dans son école et a une très bonne relation avec ses autres collègues, voire même « des rapports de complicité » avec son collègue Mark. Contrairement à Zarga Ahmar, elle est une Québécoise d'origine convertie à l'islam. Selon la grande majorité des répondantes, ces bonnes relations se caractérisent par une forte implication dans le développement professionnel de chacun et les discussions portent très souvent uniquement sur les aspects professionnels. Hamra Azrak confirme que les discussions tournent toujours autour des élèves, du matériel et des cahiers d'exercices : « tu as fait telle commande ? Ah ! j'ai trouvé un livre super qui va avec le niveau des élèves, je te le passe ? Ça parle tout le temps de ça ». Comme le dit Beida Asfar, « avec mes collègues, on parle du comportement des élèves. [On échange] sur les travaux... sur les matières. Il n'y a pas lieu à discuter » sur d'autres sujets. Zarga Ahmar également déclare qu'elle discute avec ses collègues « souvent du niveau des élèves... de la matière... du comportement, la gestion des crises. Ce sont ça nos sujets. Des notes, de pourcentages, c'est de ça qu'on discute généralement. Surtout ça tourne autour du contenu enseigné ».

Une partie des enseignantes (Khadra Ahabache, Beida Asfar et Roumadia Azhar) ont indiqué qu'elles ne souhaitent pas discuter avec leurs collègues des questions liées à la laïcité, aux symboles religieux ou à la religion. La plupart d'entre elles estiment que la discussion est toujours motivée par le désir de nuire. Les gens ne participent pas aux discussions de manière positive. Si une discussion est engagée, elle est toujours désobligeante, selon elles, à l'égard des femmes voilées. Ils essaient de montrer que ces femmes sont sur la mauvaise voie. Selon Khadra Akhabache, qui préfère se défendre, les discussions ne sont pas sincères et les enseignantes voilées se sentent attaquées et dénigrées. Par conséquent, ces sujets doivent être évités estime-t-elle.

Je n'aborde pas, parce que c'est une attaque personnelle. ... les gens ne l'abordent pas pour essayer de comprendre. Si quelqu'un s'approche pour discuter de ce genre de choses, c'est vraiment pour nous démontrer qu'on... n'est pas sur la bonne voie... qu'on a régressé en portant ce voile-là.

Donc moi, pour me protéger et pour... que mes collègues gardent une certaine gêne, je leur dis ouvertement « je ne discute pas de politique, de religion et des orientations (... politique ou autres). Non, je ne parle pas de ça ». Tout de suite j'arrête. (...) À partir du moment où on porte un signe religieux, comme je vous ai dit, si la personne avait de bonnes intentions, oui elle serait venue en discuter de façon civilisée. Mais à partir du moment où ils savent qu'on porte un signe religieux, qu'on va défendre notre idée, il n'y a pas eu... de tentative en tant que telle. Parce qu'on est capable de déceler un débat, OK, qui est vraiment constructif. Mais, moi c'est plus des débats qui vont faire qu'ils vont m'attaquer. Je vais me sentir attaquée directement, c'est vraiment me dénigrer... dénigrer ce que je porte (...). Donc, non. Je n'ai pas embarqué là-dedans. Toutes les propositions de discussions, c'était dans ce sens-là » (Khadra Akhabache).

Une autre partie du corpus (Hamra Arzak, Zarga Ahmar et Zahra Abiad) a souligné que les sujets de la religion, de la laïcité et des signes religieux étaient abordés avec leurs collègues lors des conversations de dîner et surtout au moment de l'adoption de la loi 21. Hamra Arzak explique que, étant dans l'actualité, ces questions ne pouvaient qu'alimenter leurs discussions. L'analyse des données montre que lors des discussions sur la loi 21, certains enseignants viennent discuter du sujet avec Zarga Ahmar, bien qu'ils ne soient pas tous à l'aise avec le sujet, comme l'ont souligné les personnes interrogées Zarga Ahmar, Warda Aswat et Zahra Abiad. Pour optimiser la présentation des résultats, nous illustrons ce point avec les propos de Warda Aswat ci-dessous.

Il y a des gens avec qui je me sens plus à l'aise pour parler de tous les sujets. Eux aussi sont plus à l'aise avec moi. ... Au moment où on parlait de la loi 21-là, ils sont venus me demander mon avis, ce que je ferais si la loi passait, etc. Mais il y a d'autres qui ne se sentent pas confortables avec moi, et comme ils veulent exprimer autre chose, bah, ils ne s'expriment pas du tout. Même avec mes amis, nous ne parlons pas tout le temps... de ces questions-là (Warda Aswat).

Plusieurs enseignants ont souligné qu'il n'y avait eu aucun incident entre leurs collègues. Cependant, des enseignantes ont également signalé des situations de malaise face à des collègues qui ne leur ont pas témoigné de sympathie avant et après l'adoption de la loi 21. C'est le cas de Zahra Abiad, qui a déclaré : « Non, pas d'incidents. C'était plus des malaises ou des collègues que je trouvais qu'ils ne m'avaient pas assez supporté ». (Ces cas ont été abordés dans la section sur la loi 21 et les tensions scolaires, résumés dans la partie sur la compassion créée par la loi 21). Toutefois, certaines enseignantes interrogées (Hamra Arzak, Roumadia Azhar et Safra Akhdar) ont fait état d'incidents mineurs que d'autres, comme Hamra Arzak, ont déclaré ne pas avoir été affectées par ces derniers. Cependant, quelques-unes des enseignantes interrogées ont déclaré avoir des connaissances qui avaient vécu des incidents. C'est le cas, par exemple, de Roumadia Azhar, qui a déclaré : « Moi, il n'y avait pas d'incidents, non par rapport à moi. (...) Ouais, exactement c'est seulement des connaissances ». Néanmoins, une minorité des participantes a confirmé avoir eu au moins un incident avec un collègue. Bien qu'elles aient souligné qu'ils essayaient de se comporter

de la manière la plus professionnelle possible sur le lieu de travail, ils ont créé un sentiment de dénigrement en engageant des conversations d'exclusion lors des dîners. Ces conversations se sont produites après l'adoption et la mise en œuvre de la loi 21. Safra Akhdar, en partageant son expérience, explique qu'à « l'heure du dîner... [où ils échangent] des choses non professionnelles, [parfois, il y a] des commentaires qui va me faire ressentir que j'suis pas crédible pour la société »

4.2.4 Interactions avec les directions et autres acteurs intervenants de l'école

Les données de notre étude suggèrent que la quasi-totalité des enseignantes interrogées affirme avoir une bonne appréciation de leurs directions. Elles entretiennent, dans la plupart des cas, de très bonnes relations. Plusieurs enseignantes (Beida Asfar, Warda Aswat, Roumadia Azhar, Zahra Abiad) déclarent que la direction est disponible pour elles et s'implique dans leur parcours professionnel. Beida Asfar souligne que « moi dans mon cas... elle est toujours disponible » même lorsque les autres enseignants de son école estiment que la directrice n'est pas disponible pour eux. Certaines directions apportent un important soutien à leurs enseignantes. C'est ce que confirme Warda Aswat dans ses propos : « Nos rapports vont super bien. J'ai aucun problème avec elle. Ma direction m'aime bien, elle est toujours là pour moi. Si j'ai une difficulté..., quand je soulève le problème elle est toujours là pour me soutenir ». Pour Roumadia Azhar, les relations sont également très bonnes avec son directeur qui lui apporte son soutien et lui laisse le champ libre pour faire ses activités. Elle déclare ceci :

Personnellement je suis tombée sur un très bon directeur et ça fonctionne très bien. (...) [il me l'a dit] ... c'est moi qu'il recherchait pour ses élèves. (...) en fait, on nous laisse surtout faire nos trucs d'orthopédagogie. Il regarde juste de façon générale des pistes, exemple, pour voir comment les élèves performant suite à l'aide d'orthopédagogie. (...), Mais pour l'instant c'est très positif. ... mais ils me montrent leur support. (...) ils nous montrent qu'ils sont toujours disponibles, et cetera. Donc leur comportement sincèrement est impeccable. (Roumadia Azhar).

Safra Akhdar, pour sa part, souligne que sur le plan professionnel, sa direction la supporte et s'implique pour elle pour qu'elle gère sa classe qui est particulièrement difficile. Elle indique que « cette année... la direction, elle m'a vraiment aidé-là. (...) au plan professionnel-là, ça va super bien ... elle m'a vraiment supporté toute l'année scolaire. Puisque j'avais vraiment une classe particulièrement difficile ». Parfois, le fait pour les directions d'entretenir de bonnes relations est également stratégique. Selon Zahra Abiad, si les relations sont meilleures, c'est en partie grâce à ses propres caractéristiques qui font l'affaire des directions. Sa direction la perçoit comme une enseignante compétente et passionnée. Elle s'estime être quelqu'un qui n'a pas froid aux yeux, qui

peut affirmer et défendre ses positions dans n'importe quelle situation. En général, les directions sont correctes avec elle et s'allient à elle pour éviter son affront. Elle nous confie ce qui suit :

Je crois que j'suis perçue, pareille. Je suis quelqu'un avec beaucoup de verve. Donc je m'exprime ouvertement devant tout le monde. J'suis quelqu'un qui va chercher les réponses aux directions. J'ai souvent pris position et je me suis affirmée devant toute l'école, dans les assemblées générales. Alors, je crois que certaines directions aimeraient plus m'avoir de leur côté que du côté des enseignants. Je peux être un peu féroce, je vous dirais. Mais, ils me perçoivent comme professionnelle, pertinente, et une leader. Mais toutes les directions me veulent de leur côté, ils ne me veulent pas contre eux. Ça, je le sais. (Zahra Abiad)

Si d'un côté, les bonnes relations que les enseignantes reconnaissent aux directions peuvent être sincères ou stratégiques, d'un autre côté, l'analyse des données montre que quelquefois la relation des enseignantes voilées, comme Khadra Akhabache et Safra Akhdar, avec certaines directions est complexe et basée sur la hiérarchie. Cette relation de verticalité peut étouffer certaines enseignantes qui se sentent obligées de fournir assez d'efforts pour se faire accepter. Elles affirment se sentir ignorées et ne bénéficier quasiment pas d'assistance au même titre que leurs autres collègues d'autres confessions et qui ne portent pas le voile. Certaines enseignantes ayant expérimenté les mêmes scénarii dans plusieurs écoles différentes finissent par s'en convaincre que leur signe religieux est devenu un obstacle pour elles quant à l'implication de leurs directions dans leur parcours professionnel (ce sujet est amplement abordé dans le chapitre 5 ci-dessous). Khadra Akhabache qui a vécu cette situation raconte son histoire en ces termes.

J'ai changé plusieurs fois d'école, puis c'est le même constat. L'implication est faible. (...) j'ai toujours eu le sentiment de doubler ou tripler même d'efforts pour que je sois acceptée dans un milieu. Et, ce n'est pas normal, parce qu'on finit par souffrir de fatigue, d'épuisement professionnel. Parce qu'on est comme livré à nous. ... tu fais tes choses, puis quand on aura le temps on va s'en occuper. Donc oui, quelquefois j'ai senti... (Khadra Akhabache).

Les données suggèrent que les enseignantes interrogées n'ont pas vécu, en général, d'incidents avec leur direction. Un des facteurs explicatifs, selon elles, est leur compétence. Zahra Abiad, qui fait partie de ce lot, rapporte que les directions lui ont confirmé cela en ces termes : « Non. Pour eux, ils m'ont dit que « foulard ou pas, je suis très compétente et de rester optimiste sur ce qui allait m'arriver ». Seules deux enseignantes (Khadra Akhabache, Beida Asfar) ont indiqué avoir entendu parler d'incidents avec les directions en rapport avec la religion et les signes religieux. Bien qu'elle n'ait pas vécu directement les faits, Khadra Akhabache signale qu'on lui a rapporté le discours des directions sur la femme voilée. «Ça m'a été rapporté qu'il y a des directions qui le disent à d'autres

personnes [qui ne] sont pas contentes puis elles le rapportent, mais je n'ai pas eu personnellement, directement une attaque comme ça". Toutefois, elle plaide face à ces situations :

Ce préjugé de femme soumise... de citoyens de 2e classe, il faut que ça disparaisse, parce que ce n'est pas vrai que je suis une femme soumise ; je ne suis pas une citoyenne de 2e classe ; je ne suis pas la personne qu'on a prise parce qu'on n'a pas le choix ; je suis une enseignante qui est dévouée..., passionnée par ce qu'elle fait..., qui aime les enfants, qui aime donner, qui veut faire un transfert du savoir. Donc, il faut qu'il me regarde... de cette manière-là. Pas à me réduire à un voile et me réduire à ce que disent les médias... je ne sais pas. Je pense qu'on est plus intelligente que ça. Je pense qu'on est dans des milieux quand même d'intellectuels et qu'on est en train d'apprendre à ces jeunes-là de réfléchir de manière adéquate. Donc, on doit commencer par nous-mêmes. Donc tous ces préjugés-là, j'aimerais ça que ça tombe un jour et qu'on soit juste des humains, tout le monde pareil et qu'on ait les mêmes droits. Donc c'est ça. (Khadra Akhabache).

Si avec les collègues, les élèves et leurs parents, les enseignantes s'interdisent de discuter des questions liées à la laïcité, ce n'est pas le cas de certaines enseignantes avec leurs directions. Le sujet de la laïcité et par dérogation celui de la religion et des signes ont été abordés « oui, avec la directrice. (...) Puis elle m'a dit qu'elle était... derrière moi. Parce qu'elle ne veut pas non plus donner son opinion, car c'est une directrice. Et elle ne voudrait pas non plus qu'on la cite, mais donc elle est derrière moi à 100 % » confirme Beida Asfar. Une autre enseignante, Khadra Akhabache, se rappelle que fin 2019, donc la loi est en vigueur, au cours d'un au revoir à sa directrice qui quittait son poste, un échange sur le sujet a eu lieu. Celle-ci lui fait part de ses réserves sur le hijab, mais admet tout de même l'influence des préjugés sur les femmes voilées. Selon elle, le contact, les échanges peuvent dissiper plusieurs malentendus. Elle raconte dans ces propos :

Il m'est arrivé, voilà 2 ans je pense, avec une direction adjointe qui devait quitter pour aller dans une autre école. J'ai été lui souhaiter bonne chance. Puis, oui on a discuté. Et effectivement, c'est la même position..., ce que cette direction-là me disait c'est que, « c'est sûr que si on ne connaît pas en plus la personne, on va imaginer plein de choses ». Puis moi, je pose la question hein, « maintenant que vous connaissez la personne, est-ce que ça change quelque chose ? ». Puis... la direction me dit « oui... c'est complètement différent, parce qu'il y a comme une désinformation qui se fait à travers les médias ». Puis, pour eux on est là pour faire le transfert de la foi. ... moi, en 12 ans, il n'y a aucune fille qui a porté le voile parce que je l'ai porté. Je n'en connais aucune..., même autour de moi, mes collègues non plus. Donc... cette direction-là a vu que quand j'ai travaillé avec elle, puisqu'ils ont vu mes compétences et tout, ce qu'elle me disait, c'est qu'à un moment donné, ils ont oublié que je portais un voile. Donc c'est la seule fois (Khadra Akhabache).

Ceci conclut la section sur les interactions quotidiennes avec les acteurs de l'éducation à l'école. Dans la section suivante, nous examinons si les enseignantes interrogées perçoivent des actes discriminatoires qui pourraient être considérés comme racistes ou islamophobes.

4.3 Racisme, islamophobie et discrimination

Environ la moitié des participantes (Hamra Arzak, Khadra Akhabache, Zarga Ahmar et Zahra Abiad) déclarent avoir vécu directement ou indirectement des faits dans leur milieu de travail actuel qui pourraient être classés comme du racisme, de l'islamophobie ou de la discrimination. Certaines, à l'instar de Safra Akdar et Warda Aswat, ne sont pas sûres de l'interprétation de ce qu'elles ont vécu, tandis que d'autres, comme Bayda Asfar et Roumadiya Azhar, ont déclaré avoir été confrontés plutôt dans le passé (que dans le présent) à des actes clairement racistes ou islamophobes. Les données confirment que ce phénomène est vécu depuis longtemps par les participantes à l'étude, mais la loi 21 l'a mis en exergue. Comme expliqué plus haut dans la section « loi 21 et tensions dans les écoles », les répondantes disent qu'il existe un sentiment de supériorité et une sorte de garantie pour que certaines personnes s'improvisent comme la « police de la loi 21 » et disent tout haut ce qu'elles disaient tout bas auparavant. Comme d'autres enseignantes, Khadra Akhabache le confirme en disant qu'elle a vécu des situations similaires. Zahra Abiad, qui affirme avoir vécu l'islamophobie avant la loi 21, souligne que le phénomène est probablement lié aux débats entourant « la charte des valeurs de Pauline Marois » plutôt que la loi 21. Elle pense qu'il s'agit plutôt de xénophobie et que la médiatisation y est pour quelque chose. Elle raconte donc :

Oui, mais au fait qu'avant j'étais suppléante. Je changeais d'école, à chaque jour. Donc, l'affaire là, c'est que québécois. Ils ne connaissent pas de fille musulmane voilée. Pour eux-là, c'est : « jamais sans ma fille », l'horrible film qu'ils ont mis là, pendant des décennies. Alors, pour eux là, c'est toutes des pauvres femmes-là, écervelées, soumises à leur mari, cachées dans leur cuisine, avec des maris-là, terrorisants, fulls islamiques, plus les gars, plus les bombes. Mais ils n'en connaissent pas de femme musulmane. Il suffit qu'ils en connaissent une, minimalement intéressante, puis, oh, ils sont déjà moins islamophobes. Juste une. Je connais beaucoup de gens qui connaissent une seule femme musulmane voilée, et c'est moi. C'est tout. Ils ne connaissent aucune autre. Et juste moi, je leur ai fait changer d'idée. C'est plus de la xénophobie, je pense. Et les mots justes des médias qui en mettent, qui en mettent, qui en mettent. (Zahra Abiad).

Dans l'environnement scolaire, l'analyse des données montre que les enseignantes interrogées ont le sentiment que certains enseignants ont des attitudes et des comportements islamophobes qui leur permettent de se distancer des enseignantes qui utilisent le hijab. S'ils décident de s'approcher d'elles, ils transforment leur islamophobie en racisme ordinaire, notamment en utilisant un langage innocent, mais qui exprime le plus clairement leur position. C'est le cas du vécu de Hamra Azark qui, dans l'extrait suivant, témoignera de l'émergence du phénomène résultant de sa relation avec un collègue qu'elle considère comme islamophobe. Il convient de noter que ce scénario a eu lieu avant l'adoption de la loi 21, comme l'illustre les propos de Hamra Azrak :

J'avais une enseignante-là, elle avait... des regards bizarres envers moi. ... elle me voyait du haut en bas, mais ... moi, ça, ça n'a jamais affecté mon identité ou ma personnalité. Je sais ce que je veux, donc, ça ne m'a jamais dérangé. Cette Madame, elle a pris vraiment beaucoup de temps, à faire ses regards. (...) Elle a le regard un peu bizarre et quand elle te voit, elle te fixe de haut en bas. (...) moi je dis « OK, peut-être ma couleur elle est foncée aujourd'hui. Je vais mettre le clair demain ». (...) cette Madame..., je n'ai jamais entendu un mot de sa langue comme quoi elle n'aime pas ma façon de s'habiller ou non. Non, mais je pense que dans ses regards, au début oui. Parce que j'étais la seule qui portait le voile dans cette école, vraiment la seule. (...) dans un premier temps, hein, elle ne m'adressait pas la parole. Mais à un moment donné..., je vois « Bonjour Hamra. On a, on a un petit 5 à 7. Si tu venais nous rejoindre » et on a fini par... un bon matin « ah, elle te va bien cette couleur, le rose, le voile, même si », ah, oui ! elle a dit « même si je n'aime pas les voiles. Mais les couleurs que tu choisis, c'est vraiment agréable ; elles te vont à merveille ». Donc, en quelque sorte, c'est comme si elle a confirmé. (Hamra Azarak).

L'analyse des données montre également que, selon le constat des participantes, l'islamophobie dans le milieu scolaire québécois prend deux formes, l'une directe et l'autre indirecte. Dans sa forme directe, elle se manifeste par des comportements et des attitudes tels que des « regards étranges » et des déclarations d'exclusion visant spécifiquement les enseignantes qui portent le voile. Dans sa forme indirecte, elle se manifeste subtilement. Selon les descriptions des enseignantes, telles que Khadra Akhabache, Zarga Ahmar et Safra Akhdar, cette subtilité se manifeste aussi par des comportements et des attitudes (ignorer discrètement les enseignantes voilées, ne pas les écouter ou les consulter, ne pas les considérer ou les impliquer dans certains événements scolaires, les éviter comme ne pas répondre à leurs salutations...) et un discours exclusif indirect, comme se moquer des choses liées à la foi musulmane en présence de ces enseignantes. Khadra Akhabache et Safra Akhdar le disent dans leur récit, lorsqu'on leur demande si elles ont vécu l'une ou l'autre des expériences.

Ouvrtement, non. Mais très sournois, très par en dessous, oui. (...) c'est vraiment, on n'est pas consulté, on est les derniers, on est laissé tout le temps en dernier, on n'est jamais consulté, on n'est pas considérée quand il y a des événements, quand il y a des choses. Donc, je parle pour moi-même, donc c'est une forme d'exclusion. C'est cette façon-là que je l'ai senti. (...) parler devant moi de l'islam, de Charlie Hebdo et de terroristes, démonter tous les Arabes en même temps, puis les mettre tous dans le même sac ou tous les musulmans dans le même sac, j' pense pas que... c'est juste une discussion. Parce que, personnellement je me serais gardé une gêne de parler comme ça devant une personne de cette confession-là (Khadra Akhabache).

Oui. Par le comportement. Exemple... quelqu'un qui te voit... tout le temps... mais constamment, exemple dire Bonjour et les têtes qui tournent. (...) pour venir par exemple à la bibliothèque, on va dire je travaille avec une autre collègue... la même personne va s'adresser toujours à l'autre pas à moi. ... il n'y a pas de contact visuel, d'ignorance volontaire. Donc je vais observer de petits comportements comme ça. Ce ne sera jamais des insultes ou quelque chose qui est aussi explicite, mais c'est quand même des gestes qui peuvent témoigner, qui pourraient prouver. C'est juste que je laisse toujours le bénéfice du doute, on ne sait jamais s'il y a d'autres raisons, mais c'est très très probable que ce soit de l'islamophobie. (Safra Akhdar).

Selon les répondantes, les mesures d'évitement qu'elles ont mentionnées pourraient difficilement être interprétées comme du racisme, voire de l'islamophobie. Elles affirment que lorsqu'elles ont cherché une explication au comportement et à l'attitude des personnes de l'école à leur égard, elles ont assimilé ce phénomène à un problème de santé mentale des présumés racistes, pensant qu'il « y a juste des personnes qui sont, avec elle-même ça ne va pas » ou « peut-être ce sont des gens complexés, qui ont des problèmes sociaux ». L'enquêtée Khabcha Roumad a déclaré que « les fois que je me suis sentie attaquée, ça se voyait que c'étaient des personnes pas cultivées ». Selon une autre enseignante, Zarga Ahmar, qui a déclaré avoir été victime de racisme aussi bien lorsqu'elle portait le voile que lorsqu'elle ne le portait pas, le racisme existe réellement et on peut le sentir, même s'il est difficile de le lier aux codes vestimentaires, à la religion ou à la communauté : « à vrai dire, ça m'est arrivé une fois quand je le portais. Mais ça m'est arrivé aussi plusieurs fois quand je ne le portais pas. Donc... le racisme est là. On le sent. Même [sans] le voile ». Selon elle, « quand on est attaquée, on ne sait pas si c'est à cause du voile ou c'est vraiment à cause de notre origine ou de notre appartenance ». Warda Aswat dit qu'elle n'a jamais vécu une telle expérience, mais « sait que... il y a des gens qui ont un regard... un peu bizarre-là, ils ont peut-être des problèmes ». Ce sont donc des réactions qui dépendent de l'état d'esprit, explique Khabcha Roumad.

C'est des réactions. Moi je, j'appelle les gens qui attaquent les autres avec du racisme, ce sont des gens malades un peu, qui ont un manque quelque part. donc pour le compenser, ils vont attaquer les autres sur une base, en fait, ils attaquent une personne qu'ils ne connaissent pas, juste avec son apparence. Donc, le problème n'est pas dans la personne attaquée. Ils ne m'ont pas attaqué parce que moi, il y a quelque chose qui ne va pas chez moi. Ils m'ont attaqué parce que chez eux il y a quelque chose qui ne va pas dans leur mental... peut-être. Peut-être c'est des gens complexés, qui ont des problèmes sociaux. (Khabcha Roumad).

En outre, tous les discours ne sont pas non plus automatiquement qualifiés de « racisme ». Dans certains cas, les enseignantes interrogées ont relativisé les choses en disant que certains discours ne pouvaient pas être identifiés comme racistes parce qu'ils étaient tenus par des enfants, de sorte que le lien n'était pas si évident. C'est le cas de Safra Akhdar, qui affirme qu'à « l'école, non. À part moi, une fois une élève elle m'a dit... “vous êtes méchante, parce que vous êtes musulmane”. Je ne sais pas si c'est, comme c'est raciste-là ! ». Ou encore, on peut noter certains comportements qui laissent Zarga Ahmar dans l'incertitude quant à leur classification.

Eh, bon, des gens qui, comme j'ai dit, les gens au début qui ne voulaient pas me dire bonjour et m'évitaient. Alors, au début, je me dis bien peut-être, c'est ça. On dit peut-être c'est à cause du fait que je suis musulmane ou autre, il y a des gens pour qui j'étais invisible. (...) Alors, je ne sais pas si je peux l'appeler, même si moi je ne suis pas, je ne suis jamais d'accord avec le mot racisme,

parce qu'on est finalement une seule race. (...) Mais je ne sais pas. Ces gens-là, est-ce qu'au début, ils étaient... islamophobes ? À l'école, non. (...). (Zarga Ahmar).

Par ailleurs, certaines des enseignantes interrogées ont déclaré se sentir mal à l'aise à l'école tous les jours. Selon Khadra Akhabache, cela entraîne un sentiment d'exclusion, qui provoque à son tour une peur répétée et une perte d'estime de soi. Pour elle, la loi 21 leur a permis d'explorer différents aspects de leurs collègues, notamment leurs perceptions de la religion musulmane. Par endroit, elles se sentent rejetées, ce qui peut conduire à un sentiment d'exclusion :

À partir du moment où la loi 21 est tombée, il y a la ghettoïsation. Je ne vous le cache pas ..., dépendamment des milieux, si on est dans un milieu où il y a la même communauté... les mêmes valeurs, c'est sûr que les gens vont se regrouper. C'est ça ce qu'a créé cette loi-là. (...) Mais je ne peux pas aller dans un milieu où je suis rejeté. C'est clair que non et je ne peux pas m'isoler non plus... de façon indéterminée. Donc, c'est sûr que ça crée des clans... et involontairement, les gens vont se retrouver en ghettos. ... Donc... si les gens sont adéquats quand on discute avec moi, qu'ils sont ouverts à me côtoyer, je les côtoie avec plaisir. Mais quand je vois que les gens me rejettent, c'est sûr que je vais me tourner vers les gens qui m'adoptent... c'est comme ça que ça se passe malheureusement. (...) C'est tous les jours un malaise. (...) et puis, il y a même des gens, des personnes qui sont de ma propre culture, qui se sont éloignées de nous. On dirait qu'on porte la poisse. (...) Depuis que le débat a commencé, depuis que cette loi-là a été proposée et que ça a commencé. (...) Donc, et puis ils croyaient ferme qu'on allait quitter. (Khadra Akhabache).

Ce sentiment d'exclusion se reflète également dans le développement professionnel des enseignantes. Zahra Abiad nous raconte son expérience teintée de mépris et de discours d'exclusion explicite. Cela, dit-elle, l'empêche de progresser dans sa vie professionnelle.

Mais en fait... je vous dirais que mon expérience pour devenir directrice, ça a été très désagréable. Les femmes des ressources humaines, c'est des femmes dans la cinquantaine... clairement méprisante à mon égard. Ils m'ont fait des commentaires du genre, « mais si tu es vraiment motivée à devenir directrice, tu pourrais l'enlever ». Et la démarche, ils m'ont dit « viens ! viens faire les démarches. Si tu es compétente, on va t'accepter et, au moment où on t'offre un poste, si tu n'enlèves pas ce que tu portes, c'est considéré comme un refus et tu es bannie ». J'suis bannie ! J'ai vraiment trouvé que j'étais, j'étais, je n'étais pas bien traitée. Vraiment, j'étais, j'étais venue en turban. Donc, il n'y avait pas d'humanité. Non, en fait, à chaque fois que je suis devant quelqu'un qui ne me connaît pas, et je n'ai pas fait mes preuves, je suis toujours en train de reculer. Oui, de reculer et de refaire face à la même chose (Zahra Abiad).

Les données révèlent aussi qu'en dehors de l'espace scolaire, certains enseignants déclarent également être victimes de racisme et d'islamophobie. Cela se manifeste par un discours exclusif direct. C'est le cas de Khadra Akhabache, qui affirme qu'une femme l'a interpellée dans la rue et lui à suggérer d'enlever sa « guenille » ou de quitter le Québec.

J'ai été, apostrophée par une dame dans la rue qui m'a dit « enlève ta guenille ou rentre chez toi ». (...) heureusement que je n'étais pas avec mes enfants, parce que ce n'est pas le discours que... je leur tiens. [Pour moi], « les gens ne sont pas au courant ; ils ne connaissent pas ; il faut toujours

donner une bonne image... et apprendre à nous connaître ; ils vont changer d'avis ». ... je pense que les adolescents, ils auraient entendu ça, ils vont réagir très mal (Khadra Akhabache).

Dans ces circonstances, l'une des stratégies utilisées par les enseignantes pour éviter les pièges du racisme ou de l'islamophobie consiste à utiliser leur ouverture et leur sociabilité pour rassembler les gens, même les plus hostiles. Se faire connaître et entrer en contact avec les autres permet de dissiper certaines attitudes et certains comportements considérés comme racistes, islamophobes et discriminatoires, comme le dit Zarga Ahmar dans son récit de victime d'un comportement d'évitement « la première année, et plusieurs ont changé d'attitude, une fois qu'ils ont commencé à me connaître. (...) J'ai réussi à changer les mentalités puis maintenant je suis respectée. Maintenant, tout le monde me dit bonjour ». C'est également le cas de Hamra Azrak, qui décrit comment elle a réussi à gérer sa mésaventure avec sa collègue qu'elle soupçonnait de racisme.

Moi je ne suis pas discrète. Si je suis au plan personnel, je discute de tout et de rien. Je partage le dîner avec des collègues hommes, femmes. Avec le temps, on commençait à se parler, à se partager comme ça des idées et après quelques mois, elle vient pour me dire « Oh, Hamra, j'aime bien ce voile quand tu le mets. Spécialement cette couleur, elle te va à merveille ». (...) moi, je suis sociable, je m'intègre. Je ne ferme pas la porte. (...) tout le monde, pas spécialement elle. Vraiment tout le monde. Comme on dîne ensemble, et je faisais souvent des dîners communautaires. Ils aimaient tellement ça, quand je partageais des plats d'origine de mon pays. (Hamra Azarak).

Ceci achève la présentation des résultats sur le racisme et l'islamophobie vécus par les répondantes. La section suivante porte sur la discussion des résultats et la conclusion du chapitre.

4.4 Discussion des résultats et conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de répondre à nos deux premières questions spécifiques de recherche, à savoir les interactions et les relations de pouvoir vécues par les enseignantes musulmanes bénéficiant du droit et qui utilisent un symbole religieux ainsi que leur perception de leur IP. Nous avons examiné l'évolution de ces relations par rapport au contexte historique avant et après la loi 21. En examinant les significations que ces enseignantes donnent aux interactions qu'elles vivent au quotidien, nous avons exploré les relations qui sont au cœur de la construction identitaire au travail et qui sont ancrées dans les relations de pouvoir entre les acteurs organisationnels (Sainsaulieu 1995), notamment entre les élèves, leurs parents et le personnel administratif et enseignant. Il ressort de l'analyse des données que plusieurs aspects importants émergent des déclarations des participantes. De même, les relations de pouvoir peuvent être envisagées sous divers angles et dans différents contextes. Cependant, elles n'ont pas toutes le

même impact, car elles sont parfois exprimées de manière différente et parfois similaire dans les déclarations des participantes.

À partir des données analysées, il apparaît que la figure de la femme portant le hijab semble être un problème inévitable dans l’articulation de l’IP et religieuse dans l’environnement scolaire. Dans la recherche de Koly (2018) sur la relation entre identité professionnelle et identité religieuse, cette figure fait l’objet de diverses revendications identitaires, que l’on peut regrouper en trois catégories d’accusation : soupçon d’entrave à l’égalité des sexes, soupçon de non-neutralité, soupçon d’entrave à la liberté d’expression. Les résultats de notre enquête illustrent et corroborent la recherche de Koly (2018), car les données mettent en exergue le soupçon d’entrave à l’égalité des sexes (car elles sont soupçonnées d’être des femmes soumises) et le soupçon de non-neutralité (soupçon d’endoctrinement religieux des enfants). La quasi-totalité d’entre elles nie ces accusations, affirmant qu’elles souhaitent uniquement enseigner dans le cadre du programme officiel. Cependant, les données confirment que les femmes interrogées admettent le hijab comme une partie intégrante de leur identité individuelle, qu’elles ne peuvent séparer de leur identité professionnelle. Certaines études sur les femmes portant le hijab mentionnent également le rôle important de cette dimension religieuse pour l’identité (Benhadjoudja, 2014, 2018 ; Lavoie, 2018).

C’est pourquoi, les enseignantes enquêtées déclarent donc utiliser cette enquête pour donner leur appréciation de la situation elle-même sans que quelqu’un d’autre ne parle d’elles ou d’entendre ça et là parler de ce qu’elles vivent « sans avoir la possibilité de s’exprimer ». L’espace de cette recherche est considéré, à juste titre, comme un excellent forum pour s’exprimer dans le sens où elles veulent prendre la responsabilité de dire non seulement leur insatisfaction et leur désaccord avec la loi 21, mais aussi que c’est l’univers qui leur semble le mieux adapté pour une analyse objective du contexte. Les autres forums concernés par le sujet sont naturellement imprégnés de subjectivité, ce qui contribue au décalage entre la réalité ou l’objectivité des événements et la perception de l’individu, comme rapporté dans l’étude de Le Coz (2015, p. 15). Dans la plupart des cas, les participantes à notre étude ont souligné le rôle des médias dans la mise en avant de l’image négative des femmes portant le voile. À cet égard, les récits de nos participantes vont dans le sens de Wilkins-Laflamme (2018), qui soutient que les médias ont contribué à la perpétuation d’une image particulière des femmes musulmanes dans l’imaginaire d’une grande partie des Québécois. Cela est encore plus évident dans le contexte d’événements majeurs tels que les débats sur la Charte

des valeurs ou les débats sur l'adoption du projet de loi 21. Plusieurs de nos répondantes partagent les mêmes préoccupations dans leurs rapports aux acteurs de l'école et estiment que ces attitudes sont alimentées par un certain type de discours, parfois dans les médias, qui est péjoratif et qui caractérise la période entourant l'adoption du projet de loi 21.

Par rapport à la loi 21 justement, l'analyse des données montre que si presque toutes les répondantes admettent l'existence des tensions à l'école à la suite de la loi 21, la plupart d'entre elles ne les ont pas vécues elles-mêmes, même si c'est le cas pour quelques-unes. Si toutefois, elles subissent des tensions à cause de la loi 21, c'est parfois de manière indirecte et subtile ont-elles affirmées. Ces tensions prennent de nombreuses formes. Parfois, il s'agit de gestes, d'attitudes et de comportements, parfois de paroles ou de petits commentaires offensants. Dans tous les cas, ce sont « de petits trucs » pas nécessairement amers, mais ils sont devenus « comme une normalité ». Ils reflètent ce que Jamin (2016) appelle le racisme ordinaire. Ils créent des situations désagréables et inquiétantes liées au contexte scolaire, qui est un champ de production de connaissances et d'éducation sociale et citoyenne. Parmi ces situations troublantes, tributaires au contexte de la loi 21, plusieurs répondantes ont suggéré que certains de leurs collègues s'arrogent le droit d'être « la police de la loi 21 », mais ont ajouté également qu'ils peuvent être animés par un sentiment de supériorité et exprimer implicitement une certaine hiérarchie entre eux et les enseignantes qui portent le hijab, même s'il est troqué par autre chose comme le turban ou le bonnet. Cela rejoint les travaux de Larochelle-Audet (2019) sur les rapports de force, dans lesquels certains participants notent que les rapports de domination qui existent dans la société québécoise se manifestent de la même manière dans la sphère professionnelle, notamment dans le secteur scolaire. Ces résultats corroborent également les recherches de Garneau (2017) selon lesquelles le voile, en tant que marqueur visible de l'identité, peut être un terrain fertile pour les hiérarchisations identitaires. Toutefois, si certaines enseignantes pensent que la loi 21 crée des tensions dans le milieu scolaire, l'analyse des données montre qu'il suscite également, à certains égards, une certaine sympathie chez les collègues et surtout chez les élèves. Cette sympathie se traduit par l'embarras ressenti par les collègues et le soutien manifeste des élèves.

Dans les interactions quotidiennes avec les parties prenantes de l'école, les données suggèrent que les dispositions de la loi 21 ne font que créer une situation relativement inconfortable. Presque toutes les enseignantes interrogées ont souligné que par rapport aux élèves et aux parents, aucun

incident ne s'est produit. Cependant, si certaines enseignantes ont observé des commentaires désobligeants, notamment de la part de leurs élèves, ils ont pensé que, probablement, les adultes, c'est-à-dire les parents, pouvaient être à la base des remarques des élèves. Dans tous les cas, la raison ne semblait pas être la loi 21 selon les enseignantes interrogées. Les questions séculaires n'étaient jamais abordées avec les élèves, et lorsqu'elles l'étaient, la grande majorité des enseignantes déclaraient que c'était à cause du programme officiel de l'ECR. Toutefois, les discussions sont organisées de manière à respecter les thèmes, les orientations pédagogiques et les contenus du programme d'études formel et à présenter l'ensemble du patrimoine religieux du Québec (MELS, 2020). Presque toutes les enseignantes ont déclaré n'avoir eu aucun incident avec les parents. Les rares cas où des situations désagréables se sont produites étaient des incidents anodins qui ne sont pas dus à la loi 21. Bien sûr, certaines personnes ont des préjugés à l'égard des femmes voilées, mais il s'agit d'une perception classique que tout le monde connaît et qui dépend de divers autres facteurs sociaux. Cependant, les cas les plus évidents où les avis divergent sont ceux des collègues ou des directeurs d'école. En ce qui concerne les collègues, même si les relations de travail sont en principe très bonnes, il existe un climat de méfiance qui ne les empêche pas d'être parfois plus engagés professionnellement. Les relations sociales au travail, l'émergence de l'expression de soi à travers les représentations sociales ou les pratiques professionnelles, définissent une certaine identité collective sur le lieu de travail (Sainsaulieu 1995 et Costalat-Founeau 1997), qui fait que l'image que les enseignantes interrogées ont de leur identité professionnelle est globalement positive. L'analyse des données montre également que la relation entre les enseignantes portant le hijab bénéficiant du droit acquis et certains directeurs d'école semble parfois complexe et fondée sur la subordination. Cette relation verticale peut étouffer certaines enseignantes qui ont l'impression de devoir travailler dur pour être acceptées. Ce résultat abonde dans le même sens de Mukamurera et Balleux (2013). Selon ces auteurs, le manque de soutien de la part des directions d'école est la source de frustration la plus souvent signalée par les enseignant.e.s, ce qui reflète le malaise qu'ils ressentent à l'école. Cette frustration affecte les enseignantes dans la mesure où elles sont laissées à elles-mêmes pour régler les problèmes, ne parvenant pas nécessairement à fournir des services appropriés aux élèves ou à créer un climat de classe sain. Nonobstant ces constats, selon Jamin (2016), il convient de rappeler que le racisme ordinaire est une forme de mobilisation de stéréotypes qui exprime une sorte de violence, répétée à petites doses, presque quotidiennement, par laquelle les gens associent plus ou moins

inconsciemment des éléments négatifs à la couleur, la religion, l'origine ou la culture d'un groupe particulier. Elle est beaucoup plus difficile à identifier et à condamner que les insultes ou les agressions physiques. Il peut s'agir d'une phrase humoristique maladroite, d'une question inoffensive ou d'une petite suggestion apparemment bien intentionnée, mais biaisée. Les résultats de notre étude montrent que dans les expériences des enseignantes interrogées, le racisme et l'islamophobie sont des phénomènes que certaines participantes affirment avoir rencontrés sous une forme ou une autre. La forme directe s'exprime par des attitudes et des comportements tels que des « regards étranges » et des déclarations d'exclusion directement dirigées vers les enseignantes portant un hijab. La seconde est exprimée de manière subtile. Environ la moitié des personnes interrogées ont déclaré avoir vécu, directement ou indirectement, des événements dans leur environnement de travail actuel qui pourraient être décrits comme du racisme, de l'islamophobie ou de la discrimination. Un autre groupe avait vécu de telles expériences, mais ne savait pas comment les interpréter, tandis que d'autres ont déclaré avoir vécu des événements explicitement racistes ou islamophobes dans le passé. Nos données suggèrent que ce phénomène existait depuis longtemps, mais qu'il est passé au premier plan avec la loi 21. Certaines enseignantes qui ont rencontré ce problème avant le projet de loi 21 soulignent que le phénomène est probablement comparable à une autre période, comme le débat autour de la Charte des valeurs. Les résultats de notre étude sont très similaires aux études ayant abordé l'islamophobie (Hassan et al., 2019 ; Bakali 2017 ; Larochelle-Audet, 2019), où les marqueurs identitaires (Eid, 2016 ; Garneau, 2017, p. 17p. 81) sont des indicateurs sur lesquels reposent les formes communes de racisme ordinaire.

Au terme de ce chapitre, il ne fait l'ombre d'aucun doute que la loi 21 génère des conflits relatifs dans l'espace scolaire québécois. Ces conflits sont parfois vécus par les enseignantes interrogées, parfois ressentis ou perçus à travers les expériences des autres. Il n'y a pratiquement aucun incident avec les élèves et leurs parents, tributaire ou non à la loi 21. Au contraire, les collègues et les supérieurs hiérarchiques sont les plus concernés. Dans une certaine mesure, les expériences négatives vécues contribuent plutôt à renforcer l'IP. Cependant, selon certaines enseignantes bénéficiant du droit acquis, au regard de la trame historique entre la période avant et après la loi 21, la situation ne semble pas plus déséquilibrée maintenant qu'avant. Dans le prochain chapitre, nous examinerons, à partir des récits de chacune des enseignantes interrogées, les mécanismes qui structurent la construction de leur IP dans ce climat où l'impact de la loi 21 est relatif.

5 Chapitre 5 – Mécanismes structurant les parcours identitaires individuels et professionnels

Dans ce chapitre, nous abordons les mécanismes qui structurent les approches individuelles et professionnelles de l'identité. Cela nous permet de répondre à la deuxième partie de notre question de recherche spécifique, notamment la manière dont les interactions en milieu de travail contribuent à définir ou à remettre en question l'IP des EBDA ainsi que la manière dont ces expériences professionnelles sont transformées ou non par la loi 21. Le chapitre présente les types d'identités qui ressortent de l'analyse des verbatim.

D'un point de vue sociologique, selon Dubar et al. (2015d), l'IP peut être considérée comme un moyen pour les individus de se définir et de se situer dans le monde du travail. Elle se déroule au niveau organisationnel et participe à la consolidation de l'identité sociale. Dans ce cas, comme le suggère Sainseaulieu (1998 rapporté par Costalat-Founeau, 2016), le travail est un exemple de socialisation dans lequel des relations de pouvoir conflictuelles sont établies. Cela suppose donc, et c'est Dubar et al. (2015) qui le rapportent, que l'IP interagit avec l'identité sociale lorsqu'elle est impliquée dans des projets qui relient différents contextes et sphères de vie et dans des relations où se croisent plusieurs enjeux, sources de tension et stratégies. Les individus sont donc confrontés à des principes d'identification, car les référents identitaires sont de plus en plus multiples. Ils alternent donc entre plusieurs identités, qu'ils intériorisent de manière très inégale (Chevalier, 2018). Selon Mukamurera et Balleux (2013), les travaux sur les IP des enseignants renvoient à leur représentation en tant qu'enseignants et à l'image que les individus se font de leur rôle et fonction à partir de leur interprétation des événements et expériences vécues. Cela mène à une redéfinition de l'identité. Le processus peut être influencé par des logiques conflictuelles, individuelles ou institutionnelles, dans l'espace particulier de l'école, qui se caractérise par sa propre culture, dans laquelle l'enseignant investit ses propres significations. Si dans la perspective sociologique, l'IP est considérée comme une façon dont les individus peuvent se définir et s'identifier sur le lieu de travail (Dubar et al., 2015d), il ressort donc de nos données que les enseignantes interrogées redéfinissent leur IP suivant l'une des deux logiques suivantes : la logique institutionnelle et la logique communautaire. Par conséquent, nous parlerons dans ce mémoire de l'IP institutionnelle et de l'IP communautaire. Ces deux types seront décrits dans les sections suivantes.

La première et la seconde section exposent les récits des participantes selon qu'elles s'inscrivent dans le registre de l'IP institutionnelle ou de l'IP communautaire. Dans un souci de clarté et de lisibilité, nous ne présenterons pas l'ensemble des récits des enseignantes ayant participé à notre étude. Nous avons sélectionné deux cas, dans chaque catégorie d'IP, dont les récits nous semblent les plus pertinents et représentatifs. Dans l'exposé de ces récits, nous soulignons les actions et les facteurs qui sont importants pour la construction de l'IP, en particulier ceux qui contribuent à sa formation dans un milieu scolaire. Toutefois, compte tenu des caractéristiques de chaque participante, il convient de noter que toutes les sous-sections ne proposent pas la même architecture. Nous présenterons pour chaque répondante autant d'items que possible, en fonction des données disponibles. Ces items sont inspirés des travaux de Sainsaulieu (1977, 1995) portant sur les facteurs d'intégration et de sociabilité, de Cotalat-Founeau (1977) portant sur les facteurs à l'origine de l'IP et de Dubar (1991, 2010) sur l'évolution de l'IP suivant la position de l'individu dans l'espace professionnel. Finalement, la dernière section porte sur la discussion de ces résultats et une conclusion de cette seconde partie de notre travail d'analyse.

5.1 Récits d'identité professionnelle institutionnelle

Nos résultats montrent que les IP institutionnelles incluent les enseignantes dont le mode de pensée et les actions sont orientés vers l'institutionnel, c'est-à-dire l'école, le gouvernement ou l'État. Elles savent qu'elles vivent parfois dans des situations difficiles, mais elles placent l'organisation scolaire et leur profession au-dessus de tout. Dans la plupart des cas, elles ignorent certains détails et tentent de se convaincre que ces détails ont peu d'impact sur leur carrière. Dans ce domaine, nous trouvons des enseignantes dont l'IP est fortement influencée par les acteurs de l'école, particulièrement leurs collègues. Ces enseignantes vivent essentiellement leur intégration par l'interaction et sont fortement impliquées dans la vie ordinaire de l'école. Bien que le degré d'identification aux institutions varie selon les cas, tel que l'affirme Chevalier (2018), l'identité institutionnelle est plus ou moins forte et restrictive. L'IP de six des neuf enseignantes interrogées peut être décrite comme institutionnelle. Afin d'illustrer ce type d'identité, nous avons choisi de présenter les récits de Zarga Ahmar, une enseignante du secondaire, et de Zahra Abiad, une enseignante du primaire.

5.1.1 Récit de Zarga Ahmar

Zarga Ahmar est une professeure de français formée à l'étranger, avec une décennie d'expériences dans son pays d'origine. L'enseignement n'était pas son choix initial. Elle a commencé à enseigner « juste pour échapper au chômage ». Elle rapporte que « je n'ai pas fait le choix d'enseigner. C'est parce qu'on nous a mis dans la tête que : il faut que tu aies un travail coûte que coûte. Alors que moi, je voulais faire autre chose ». À son arrivée au Québec, elle a suivi à nouveau une formation d'enseignante de français pour entrer dans le marché du travail québécois. Pendant son stage, elle en a profité pour se faire « connaître dans les écoles » et, par la même occasion, faire quelquefois de la suppléance. Cela lui a permis d'obtenir des contrats et de faire quelques remplacements en tant que professeure de français pendant cinq ans après l'obtention de son diplôme. Elle se souvient avoir pris cette décision parce qu'au moment où elle se formait, les chances de trouver un emploi à la fin de ses études étaient limitées, car « il n'y avait pas de débouché. Ce n'était pas facile de se faire embaucher. Donc moi, je faisais de la suppléance ici et là ». Aujourd'hui, ça fait 4 ans qu'elle a obtenu un emploi permanent au secondaire, où, explique-t-elle, « depuis que je suis permanente, j'ai toujours 3 classes de secondaire 4 ». Dans les lignes qui suivent, nous examinons les différents paramètres qui sont au cœur de la construction de son identité dans un contexte professionnel.

5.1.1.1 Actions déterminantes dans la construction identitaire

Cette section examine les principaux éléments entrant dans la construction identitaire de Zarga Ahmar. Il se compose de deux sous-sections. Dans la première sous-section, nous traitons de l'identité individuelle, en nous concentrant sur ce que le voile signifie pour Zarga Ahmar et comment elle en est venue à le porter. La seconde sous-section est consacrée à son IP.

5.1.1.1.1 *Identité individuelle et port du voile*

Comme d'autres enseignantes, Zarga Ahmar ne portait pas toujours le voile. Elle a commencé à le porter à l'âge de 24 ans. Selon elle, trois facteurs ont influencé sa décision de le porter : la naissance de son premier enfant, l'étude du Coran et de certains ouvrages philosophiques, et les mesures préventives dans son pays qui découragent les femmes de flirter. Elle dit être une personne assez libre dans ses choix religieux et n'a donc pas été influencée par quelqu'un pour le port du voile. Elle explique que « je n'ai jamais été quelqu'un qui faisait la prière régulièrement. Chez nous, mes parents priaient, mais pas nous ; on était libres. Alors on les voyait prier. On faisait le ramadan, mais le voile c'est... ça ne m'a jamais traversé l'esprit ». Parce qu'elle était « une fille qui suivait

la mode. (...). Mais, quand j'ai eu mon premier enfant, ça m'a amené à réfléchir... j'ai eu... un changement au niveau de ma façon de voir les choses ». Cette réflexion a commencé par une méditation sur la grandeur de Dieu, qu'elle aurait vu se manifester dans l'océan. Elle explique : « je lisais le coran toujours, je lisais la philosophie, etc. Donc dans le Coran, il y a toujours des versets qui... attiraient mon attention. C'est quand on dit que... les mers sont mélangées. Où la mer avec de l'eau douce et entre eux, Il y a une muraille, etc. ». Un autre facteur est que dans son pays d'origine, dit-elle, il y a un « problème de non-respect du corps de la femme ». Elle dit : « t'es draguée à n'importe quel moment et on ne te respecte pas. Alors, ça aussi a joué un rôle ». Elle s'est dit qu'en tant « que femme engagée...c'est de ma faute, mais [si] l'autre ne se respecte pas, alors moi je vais faire quelque chose. Alors je l'ai porté par choix ». Cependant, il y a des moments où elle remet en question le voile, non pas parce qu'elle doute ou se sent coupable, mais plutôt à cause de sa santé, elle sent qu'elle ne peut pas le supporter. Parfois, elle se disait : « ah, j'aimerais bien que l'été je ne le porte pas ». Mais, explique-t-elle « ... c'est juste que... je n'ai pas cette capacité de supporter une chaleur intense, mais je ne l'ai jamais enlevé. Je n'ai jamais eu de remords ».

Les données révèlent que chez Zarga Ahmar, il y a une certaine ambiguïté sur ce que le voile signifie pour elle. Bien qu'elle l'ait porté à l'origine par piété, par foi ou pour l'amour de Dieu, elle affirme aujourd'hui qu'elle le porte toujours parce que le hijab est un objet d'intrigue :

Pour moi... je l'ai porté parce que je voulais faire plaisir au Dieu, comme dire moi je suis pieuse, je suis croyante, et cetera. Mais là maintenant... je crois que c'est un élément, qui intrigue les autres. Et puis j'aime ça, le fait que ça intrigue. (...) vous voyez, quand quelqu'un vous raconte tout sur sa vie, on n'est plus intrigué. On... a tout su. Tandis que quelqu'un qui ne nous dévoile pas tout, on a toujours envie de savoir. Alors là, moi je vois que les gens ont toujours envie de savoir plus sur moi. Là, mes élèves, toujours ils viennent me voir : « Madame, c'est quoi la couleur de vos cheveux ? », « Madame, est-ce que vous allez un jour nous montrer ? », « Madame » ! alors je vois que les gens sont intrigués. J'aime les laisser intrigués (Zarga Ahmar).

Ces données suggèrent que Zarga Ahmar a été fortement attachée à son identité religieuse, mais semble l'être moins maintenant. Qu'en est-il de son identité professionnelle ?

5.1.1.1.2 Identité professionnelle

Dans la construction de l'identité professionnelle de Zarga Ahmar, l'analyse des données montre que les représentations de l'environnement de travail, les représentations de soi et les valeurs sont en quelque sorte cruciales. Dans son environnement de travail, elle constate que l'atmosphère est généralement conviviale et que les conversations sont polies, amicales et significatives. Bien que

certaines de ses collègues soient athées, ils discutent de la religion avec un respect total. Cette atmosphère contribue à son identité d'enseignante. Sa représentation de soi montre qu'elle ne remet pas en question son IP ni son avenir professionnel. Elle le souligne en disant : « j'ai tellement confiance en moi..., en mes compétences et moi je suis du genre qui ne parle pas, mais qui travaille. Et d'ailleurs, j'ai fait mes preuves (...). Depuis que j'ai commencé, c'est parce que j'ai de l'expérience et je maîtrise bien le contenu » qu'elle a gagné le respect dès la première année. Selon elle, « ... c'est parce que j'ai fait mes preuves et je pense qu'ils me respectent. Alors moi..., ça n'a jamais affecté mon moral. Non, je sais ce que je vau, et ça m'aide beaucoup ». L'analyse des données révèle que certaines valeurs semblent être importantes pour l'IP de Zarga Ahmar. Elle apprécie les échanges d'idées ouverts, le sentiment d'être respectée pour son travail et la reconnaissance. Elle raconte qu'au cours des débats exigeants qui ont entouré l'adoption du projet de loi 21, certains de ses collègues sont venus lui demander son avis sur ce qu'elle voulait faire « ... au moment où on parlait de la loi. Il y a des gens qui se sentent plus à l'aise et avec qui je parle toujours. Oui, eux, ils viennent me parler, ils viennent me demander... ce que je pense ». Cela l'aide à sentir qu'elle appartient à une profession où il y a de la solidarité. En plus de cette affection, elle apprécie le respect et la reconnaissance qu'elle reçoit dans son milieu professionnel :

Je suis très respectée..., ils ont beaucoup d'estime pour moi. (...) au début de l'année..., comme je suis la seule femme qui porte le voile [et] peut-être ceux qui n'ont jamais travaillé avec une femme qui porte le foulard, ils vont se dire « Bah une femme qui enseigne le français, et cetera », ils attendent à voir comment je vais gérer les choses, et cetera. (...) deux mois après, j'ai senti qu'on me respecte. Là, c'est parce que les élèves parlent. (...) j'ai senti du respect. Puis après ça, on me dit « ah ! comment vous faites ? Les élèves vous aiment beaucoup ». Donc là ? J'ai senti que maintenant, ils savent que je fais un bon travail et je me sens respectée (Zarga Ahmar).

En plus du respect, elle s'investit dans son travail en aidant les nouveaux enseignants. Sa direction reconnaît cet investissement dans le parcours des autres et s'assure une satisfaction en retour. Cette reconnaissance se traduit selon elle par le fait qu'elle obtient ce qu'elle veut.

Franchement, je n'ai pas d'attentes. (...) parce que tout ce que je veux, je l'obtiens à travers mon travail. Moi, je travaille bien et en conséquence j'obtiens tout ce que je veux. Mon directeur, il me respecte bien, les élèves aussi, ils m'aiment beaucoup. Donc pour le moment, je dirais sur le plan professionnel, je suis comblée. (...) Peut-être d'autres personnes dans d'autres écoles... si j'étais restée dans l'autre école, je pourrais dire, l'ouverture d'esprit [comme attente majeure]. Peut-être discuter avec les collègues, puis leur faire comprendre les attentes, pour qu'ils comprennent qu'on est aussi des êtres humains, qu'on peut, qu'on a un cerveau, qu'on réfléchit, pour que... C'est juste une façon de s'habiller. (...) ici... je suis très choyée dans cette école-là. Je suis très respectée et j'ai des compliments de la part de mes collègues ou de la direction (Zarga Ahmar).

5.1.1.2 Facteurs structurels de construction de l'IP chez Zarga Ahmar

Dans cette section, nous allons examiner les facteurs structurels impliqués dans la construction de l'IP de Zarga Ahmar. Les facteurs d'intégration et de sociabilité seront décrits successivement.

5.1.1.2.1 Facteurs intégratifs

L'analyse des données montre que c'est par les interactions que Zarga Ahmar a vécu le processus intégratif dans son environnement professionnel. Ce processus se caractérise par un échange ouvert d'informations avec la hiérarchie, leur forte implication dans son parcours professionnel et un sentiment d'accomplissement et de dépassement des expériences. Zarga Ahmar donne de nombreux exemples de la façon dont ses échanges étaient ouverts avec sa hiérarchie. Elle se souvient d'un moment au cours duquel son directeur, qui n'aimait pas les femmes voilées, lui a avoué lors d'une conversation franche qu'il ne voulait pas la garder lorsqu'elle avait rejoint l'institution. Son ancienne directrice a notifié à ce dernier que Zarga Ahmar n'avait été libérée que pour pouvoir obtenir un emploi permanent, car elle était une enseignante qualifiée. Elle cite un autre exemple où l'une des directrices de l'école où elle travaille actuellement était initialement méfiante, mais a fini par être convaincue que Zarga Ahmar est une meilleure enseignante en raison de ses qualifications. En conséquence, elle la défend désormais dans certaines situations de conflit avec les élèves. L'extrait suivant illustre cet échange de vues ouvert.

Quand je suis arrivée..., il y a le directeur qui..., je l'ai su et lui-même il me l'a dit. Dès qu'il a vu un nom, il a appelé direct la directrice de l'autre école. Et d'ailleurs, l'autre directrice me l'a dit. Elle m'a dit : il m'a appelé tout de suite après les résultats et je lui ai assuré que si ce n'était pas pour un poste permanent je n'aurais jamais lâché. (...) [et maintenant], le directeur général..., c'est quelqu'un qui a déjà travaillé dans une école où il y a beaucoup d'élèves et d'enseignants musulmans. Donc, lui, il a une grande ouverture d'esprit. Mais on avait une directrice adjointe qui était..., suspicieuse..., mais tout de suite après, elle a changé d'avis. ... Donc, quand j'ai un problème, c'est l'élève qui a un problème avec moi. Donc la direction, à chaque fois qu'elle reçoit un élève, et d'ailleurs auprès de cette directrice qui était au début suspicieux, elle voulait savoir comment ça marchait, il y a une élève qui s'est plainte. Puis, on a fait la rencontre et là, elle m'a... dit, je n'en reviens pas. C'était une rencontre formidable. Elle a commencé à parler de mes qualités, et cetera. Et dès lors, je dis que ça marche bien alors. (Zarga Ahmar).

Zarga Ahmar décrit sa relation avec ses collègues et les administrateurs sur le lieu de travail comme étant d'excellentes relations. Elle estime que le nouveau directeur est honnête et la connaît mieux, étant donné qu'elle a travaillé avec lui auparavant. Dans son milieu actuel, elle a la possibilité d'explorer de nouvelles dimensions dans son travail. Elle offre son soutien, notamment aux nouveaux personnels intégrant l'école, qui apprécie ses efforts. L'administration prend note de ses

efforts et la rémunère même pour ce travail extra. Elle a désormais la possibilité d'explorer d'autres domaines et d'acquérir de l'expérience, ce qui est apprécié. Dans l'extrait suivant, elle partage cet épisode de son expérience professionnelle qui lui permettra de bien s'adapter à son poste.

Quand l'autre est parti, le nouveau directeur..., c'est quelqu'un de très intègre. (...) par exemple moi, quand je suis arrivée dans cette école-là, j'aidais toutes les personnes, notamment les immigrants qui viennent du Maghreb ou autres pays comme l'Afrique... je les soutenais et les orientais. J'ai orienté tout le monde et les stagiaires, je vais les aider sur le plan de la gestion de classe. Des fois, je m'entraîne même avec l'enseignant, puis je lui donne des astuces, et cetera. Un jour, la directrice adjointe s'est rendu compte que je fais ce travail et puis à chaque fois qu'elle parle avec les enseignants, elle demande : « ça va ? » ; ils disent oui, ça va parce que Zarga Ahmar, elle nous aide. Elle est allée parler au directeur, puis il m'a rémunéré. Il m'a dit « mettez toutes les heures que vous voulez ». (...) « vu que vous faites ce travail de votre propre chef, vous pouvez l'intégrer dans votre tâche ». Et là maintenant, c'est parce qu'on a toujours trois groupes et on complète soit avec la surveillance où on a des tâches et qu'on devrait faire pour compléter. Alors que moi je ne fais pas de surveillance. Maintenant tout ce que je fais, je continue à faire ce que j'aime faire. On me reconnaît cela. Et j'aide toutes les personnes (Zarga Ahmar).

5.1.1.2.2 *Facteurs de sociabilité*

D'après les données de l'enquête, Zarga Ahmar connaît un degré élevé de sociabilité sur le lieu de travail. Cette forte sociabilité se traduit par des liens affectifs forts avec ses collègues, la solidarité et l'adhésion aux valeurs de la profession d'enseignante. Elle a de très bonnes relations avec ses collègues et se sent respectée et appréciée par eux. Beaucoup de ses collègues l'ont soutenue dans les débats qui ont mené à l'adoption de la loi 21. Ils lui ont montré qu'ils se souciaient d'elle, et cela semble être important pour elle. Selon elle, les personnes qui lui parlent sont souvent celles « qui m'aiment. Ce sont des gens qui se soucient..., qui veulent savoir qu'advient-il de moi, qu'est-ce que je compte faire. C'était ça. Et puis ces gens étaient soulagés de savoir que je vais garder finalement mon poste », lorsque la loi 21 a été adoptée avec la clause du droit acquis. Avec ses collègues, elle a participé à des discussions sur certains aspects du travail, ainsi qu'à l'accompagnement des nouveaux embauchés. Elle affirme qu'avec les collègues, « on discute souvent du niveau des élèves, on discute de la matière, on discute du comportement, la gestion des crises. Ce sont ça nos sujets. Des notes, de pourcentages, c'est de ça qu'on discute généralement. Surtout ça tourne autour du contenu enseigné ». Ces différents facteurs sociaux ont un impact positif sur la construction de son IP.

5.1.1.3 *Évolution de l'IP selon la position de Zarga Ahmar dans leur milieu scolaire*

Nous analysons le développement de l'IP de Zarga Ahmar dans cette section qui, sur la base des données recueillies, peut être divisée en trois parties. La première partie s'attarde aux éléments

identitaires pour soi et pour autrui. Puis, nous présentons les points de tension avant de terminer avec les mécanismes adoptés par Zarga Ahmar pour réguler et ajuster ces tensions.

5.1.1.3.1 Éléments identitaires pour soi et pour autrui

Bien que Zarga Ahmar n'ait pas connu de conflit important dans son école, les données suggèrent qu'elle a vécu des expériences où la stigmatisation des autres se reflète dans des valeurs identitaires qui peuvent l'affecter. En raison de ces expériences passées, elle estime que les gens de cette école ne semblent pas accepter les immigrants. Toutes les cultures, sauf la culture québécoise, sont systématiquement dévalorisées. Elle a l'impression que même la plus petite chose est interprétée d'un point de vue différent, c'est-à-dire qu'ils seraient étroits d'esprit et incapables de comprendre les relations entre les choses. Et pour son cas, parce qu'elle porte un couvre-chef, on estime qu'elle ne peut pas même accepter une blague. Zarga Ahmar raconte :

Je pense aussi parce que dans cette école-là, ils ont une conception de tout ce qui est immigrant ne devrait pas être là. Alors, j'ai été rejetée. Avec les élèves, je ne pouvais jamais parler de ma culture. Ils dénigraient toute autre culture que la culture de la société d'accueil. Alors on ne pouvait pas parler du ramadan. Il y avait un élève [immigrant] et il était rejeté et critiqué. Moi aussi je l'étais et il essayait de me défendre, mais j'ai dit « Non, non, je suis capable de me défendre ». Mais je sentais la tension ; c'était à couper au couteau dans la classe. Par exemple la simple chose, ils vont toujours l'interpréter que moi, je suis bornée..., parce que je viens d'ailleurs, quoi que je fasse, je ne peux pas les comprendre. Là, on te fait dire..., c'est comme si tu étais aliénée. Moi, vu que je porte un foulard, je ne pourrais pas comprendre les blagues... (Zarga Ahmar).

Pour Zarga Ahmar, ces facteurs peuvent provoquer des tensions identitaires considérables.

5.1.1.3.2 Éléments de tensions

Bien que les données ne permettent pas une énumération complète de ce que Zarga Ahmar considère comme une identité pour soi et une identité pour autrui dans son lieu de travail actuel, il a été possible d'identifier des éléments de tensions là où ces deux dimensions de l'identité se rencontrent. Selon elle, certains enseignants qui participent aux débats durant les pauses ont tendance à souligner que la croyance en un Dieu unique est soit l'œuvre de personnes naïves, soit l'œuvre de personnes en manque de discernement. Elle explique que « dans les discussions [un de ses collègues] veut toujours montrer que les... croyantes... sont des naïves..., des gens qui ne réfléchissent pas... ». Selon Zarga Ahmar, l'absence d'ouverture aux immigrants de la part des élèves fait qu'elle les perçoit comme limités et moins cultivés. Mais lorsqu'il s'agit de ses collègues, elle a l'impression qu'ils sont connus pour rejeter ce qui ne leur ressemble pas. Alors que Zarga Ahmar mentionne dans cette expérience qu'elle a remplacé une enseignante

« québécoise de souche » qui a été rejetée pour avoir insisté sur ses droits, elle s'est sentie rejetée principalement à cause de sa culture. Le facteur de tensions est donc le culturel selon elle :

Le problème c'est que dans cette école-là... malheureusement est connue comme étant une école où on rejette ce qui ne nous ressemble pas. (...) la personne que j'ai remplacée... a été rejetée parce qu'elle demande son droit. Alors, moi j'ai été rejetée parce que je suis d'une culture autre. (...) pendant toute l'année, il n'y a personne qui t'aide, mais moi je ne me suis pas tue. J'ai dit... clairement à la direction « ... je connais pas mal de monde à l'université dès qu'il a un stage dans votre école, il l'annule. C'est parce que quand on arrive ici, on est rejetée. Il n'y a personne qui nous prend en charge ». Et d'ailleurs c'est ce qui m'est arrivé. J'ai voulu annuler mon stage parce que j'étais toute seule. (...) Faire une photocopie, tu ne sais même pas où aller. Réserver un truc, tu ne sais même pas où. On était dans le néant..., c'est ce que j'ai vécu (Zarga Ahmar).

Comment Zarga Ahmar fait-elle face aux situations désagréables liées à son identité ? La sous-section suivante résume ces éléments d'adaptation et de régulation.

5.1.1.3.3 Éléments d'ajustements et régulations

En tenant compte des facteurs ci-dessus, il ressort du récit de Zarga Ahmar qu'elle utilise divers procédés pour s'ajuster et se réguler en fonction de la situation. Dans tous les cas, elle déclare qu'elle n'essaie pas de changer l'image d'elle que les autres lui projettent. Cependant, elle essaie d'être elle-même, même si parfois elle trouve le moyen de retourner la situation à son avantage. Face à certains comportements ou attitudes, elle répète plusieurs fois le même geste (ex. des salutations) pour que l'autre se sente mieux et délaisse son attitude initiale. Cela s'est produit lors d'une de ses expériences passées, quand elle a eu affaire à des collègues qui ne répondaient pas à son salut.

Mais le directeur... avec moi... il ne voulait même pas me dire bonjour. Il détourne le regard quand il me croise. (...) il y a des collègues qui, au début à presque toute l'année, pour eux j'étais invisible. (...) ils ne veulent même pas dire bonjour, mais moi vu que je suis très sociable, je les agace. Je dis bonjour (...). Alors il y en a, ceux qui ont fini par dire bonjour...mais j'ai réalisé que certains, ce n'est pas contre moi... ils sont juste comme ça avec tout le monde. Mais oui, il y a des incidents où tu sens que cette personne-là elle... n'apprécie pas ta présence. (Zarga Ahmar).

Dans le cas où la conversation est basée sur une approche visant à la convaincre qu'elle est naïve ou qu'elle souffre d'une incapacité à décoder les choses, elle tente de convaincre par la discussion que ce n'est pas le cas. Mais après un certain temps, elle change d'approche :

Au début, je discutais [pour] montrer que... ce n'est pas parce qu'on pratique une religion qu'on n'a pas de cerveau et qu'on ne réfléchit pas. Mais après [j'ai] cessé tout simplement parce que ça ne mérite pas. (...). Des fois... on va dire « ah les gens d'ici, ceux qui sont nés ici, les problèmes ce sont eux qui », mais non...tu peux tomber sur quelqu'un qui vient d'ailleurs, mais qui, c'est juste par ses convictions, il ne t'apprécie pas. (...) t'es athée, tu as fait ton choix, bravo ! Mais moi

j'ai droit à mes croyances et ça ne fait pas de moi une femme soumise ni naïve. (...) cette école-là, c'est moins par rapport à d'autres écoles... où il y avait plus d'incidents et où je travaillais toute seule parce que personne ne voulait entrer en contact avec moi (Zarga Ahmar).

L'autre stratégie d'adaptation qu'elle utilise consiste à rester fidèle à elle-même, dans toutes les circonstances, sans parler de religion. Cela lui a valu le respect de certains collègues. Elle s'investit alors dans le fait que les autres la comprennent et associent cette démarche à sa personnalité :

Je reste moi-même et je ne parle pas de moi. Je ne parle pas de la religion. Je laisse les gens découvrir la religion à travers mes actes. [Ainsi], j'ai eu plusieurs femmes qui sont venues... me dire « on aimerait être comme toi et un jour être capables de venir à l'école en portant ce foulard, parce qu'on en a marre de se faire des teintures, et cetera. On aime tellement la façon dont vous vous habillez. Vous êtes tellement élégante, qu'on aimerait ça. Vous nous faites aimer le voile ». Donc, moi je ne parle pas, j'agis. (...) ma religion... c'est une religion où on aide... une religion qui nous incite à collaborer, à être clément avec l'autre, à comprendre l'autre, à être sensible au malheur des autres. Donc tout cela, moi je le fais à travers mes gestes (Zarga Ahmar).

Ceci clôt le récit de Zarga Ahmar. La sous-section suivante est consacrée au récit de Zahra Abiad, une enseignante du primaire dont l'IP peut être qualifiée également d'institutionnelle.

5.1.2 Récit de Zahra Abiad

Zahra Abiad est une enseignante permanente de l'école primaire qui a connu le mépris et le rejet. Originaire du Québec, elle s'est convertie à l'islam ces dernières années. Entre les deux étapes de sa vie (musulmane et non musulmane), elle a traversé une histoire mouvementée qui a alimenté sa passion pour l'enseignement d'une part, et la haine et le rejet des autres d'autre part. Elle a obtenu son diplôme d'éducatrice en 2004, mais est inscrite dans sa commission scolaire actuelle depuis plus de 20 ans. Elle a travaillé comme aide-enseignante, avec une période morte. Le fait qu'elle ait été, selon ses propres termes, la première enseignante voilée de sa région a été un handicap pour son développement professionnel. Au même moment, la Charte des valeurs est en cours d'élaboration, et les personnes qu'elle rencontre au travail estimaient que son voile est illégal au regard de la charte. Alors qu'il n'y avait pas d'embauche au primaire et sans avoir été formée pour le secondaire, elle a commencé sa carrière dans une école secondaire. Mais en raison de son hijab, « ... la directrice qui [l'avait] engagée [lui] a dit "tu sais, c'est toi ou un courant d'air". Wow ! tout un accueil chaleureux. Il y avait même des paris sur combien de temps j'allais durer. J'ai fait 3 mois ». C'était une période complexe pour elle avec son voile. Où qu'elle aille, elle fait face presque à la même hostilité. Si les relations avec les parents et les élèves sont généralement très bonnes, ce n'est pas le cas avec ses collègues, qui trouvaient parfois le moyen de la culpabiliser et tentaient même de l'assimiler à des actes de terrorisme.

Ces années-là ont été pénibles. (...) j'avais toujours des problèmes avec les membres du personnel et la direction qui ne voulait pas me voir avec mon foulard. Ensuite, [dans une autre école] là aussi c'était difficile, parce que c'est un milieu québécois... carrément hostile à la différence. [Certains] professeurs... arrivaient avec des articles des journaux d'Al-Qaïda... : « toi, tu cautionnes ça, hein ! ». Je leur disais : « tellement pas là. Je ne sais pas quoi vous parlez ». Après 3 mois, j'ai quand même réussi à me faire une certaine place. Avec les parents, c'était super. Avec les élèves, c'était génial. Ce sont plus les enseignantes âgées avec qui c'était plus difficile. (Zahra Abiad).

Elle explique que les difficultés proviennent de l'ignorance des gens à l'égard des femmes voilées. Lorsque l'environnement professionnel est multiracial, les relations de travail sont très amicales. À l'école où elle travaille actuellement, elle subit désormais moins d'hostilité basée sur le hijab. Elle raconte que son expérience à l'école [Y], « ... un milieu multiethnique [où] la moitié des élèves étaient musulmans. Ça s'est très bien passé. Ensuite, à [l'école Z] ..., là aussi..., ça s'est bien passé. Et puis, ça fait 4 ans [qu'à l'école où elle travaille actuellement] ..., généralement ça se passe très bien ». Dans les prochaines sous-sections nous traitons des facteurs qui ont été au centre de la construction de son identité et comment son IP s'est développée au fil du temps.

5.1.2.1 Actions déterminantes dans la construction identitaire

Cette section est consacrée aux actions de construction de l'identité de Zahra Abiad. Nous y traitons les mécanismes de l'identité professionnelle et de l'identité individuelle, examinée selon le processus ayant conduit Zahra Abiad à porter le voile et ce que celui-ci signifie pour elle.

5.1.2.1.1 *Identité individuelle et port du voile*

Zahra Abiad était athée jusqu'à ce qu'elle rencontre son futur mari musulman, qui lui a donné une perspective différente. L'histoire de religion de l'islam et la lecture qu'il a partagée avec elle ont fait d'elle une croyante, puis musulmane. Les conversations avec son ami, les sermons et la lecture du Coran dans les mosquées la fascinent. Lorsqu'elle s'est convertie à l'islam, elle a revêtu de facto le voile pour commencer une nouvelle vie et marquer la rupture avec le passé, dit-elle.

J'ai rencontré mon mari quand j'étais serveuse dans un restaurant. Lui, il était livreur, moi j'étais athée. On est devenu ami. Il m'a parlé de sa religion. Je l'ai écouté. Il m'a fait lire le livre « le Coran, la Bible et la science ». Ç'a été un livre très important dans ma vie, il a un volet scientifique qui m'a beaucoup plu. Je suis devenue croyante... ; pas musulmane, mais croyante. Donc je croyais en Dieu qui était toute une révélation déjà pour moi. Et bien sûr, j'ai côtoyé cette personne pendant plusieurs mois et il m'a fait plus vivre l'islam. Il m'en a parlé beaucoup. Je suis allé à la mosquée. J'ai écouté du Coran et, peu à peu, la foi s'est installée. (...) Je me suis convertie en octobre et en me convertissant, j'ai mis tout de suite le foulard pour vivre une nouvelle vie. Ça faisait vraiment une coupure avec le passé. (Zahra Abiad).

Pour elle, le port du hijab n'est pas seulement un moyen de se convertir. C'est aussi un outil de protection contre « soi-même, être musulmane aux yeux des autres... et pour empêcher toute attirance pour les hommes ». Selon elle, désormais, elle est devenue musulmane avec tous ses attributs. Elle a révélé que dans son école, « il y a un professeur... musulman, mais pas pratiquant. (...) et une autre musulmane... mais elle boit de l'alcool et mange du porc ». En regardant son entourage professionnel, elle pense qu'elle est « la seule enseignante musulmane... pratiquante modérée, avec plusieurs améliorations à apporter ». Elle admet avoir une certaine image d'elle-même « comme étant une fille complexe, forte, passionnée et intègre, avec de nombreux défauts ». Ces paramètres s'appliquent à son identité tant personnelle que professionnelle.

5.1.2.1.2 Identité professionnelle

Zahra Abiad se considère comme une figure de proue. Dans son école, elle est non seulement une enseignante, mais aussi « un leader de première année », car, comme elle le dit, elle a « réussi à... chapeauter une équipe ». Elle affirme qu'elle joue un rôle de premier plan lorsqu'il s'agit de créer de nombreux projets de cohésion parce qu'à « l'école..., je suis dans les leaders pour créer beaucoup de projets rassembleurs. (...) j'ai créé une Ligue de volley-ball, je fais des dîners communautaires, je fais des fêtes à la fin de l'année ». Elle souligne qu'en s'investissant dans de telles activités, elle promeut un « modèle de fille musulmane, professionnelle, ouverte avec ses valeurs ». Par conséquent, son identité professionnelle se construit autour de deux variables, les sentiments et les aspirations. Pour les sentiments, elle a la perception d'avoir été réduite à un niveau rudimentaire et a l'impression de régresser constamment. Sa tentative pour devenir directrice lui a valu des commentaires sévères. Elle estime que cela a été un facteur crucial pour son IP.

Mon expérience pour devenir directrice, ça a été très désagréable. Les femmes des ressources humaines, c'est des femmes dans la cinquantaine, clairement méprisante à mon égard. Ils m'ont fait des commentaires du genre, « mais si tu es vraiment motivée à devenir directrice, tu pourrais l'enlever ». Et la démarche, ils m'ont dit « viens ! viens faire les démarches. Si tu es compétente, on va t'accepter et, au moment où on t'offre un poste, si tu n'enlèves pas ce que tu portes, c'est considéré comme un refus et tu es bannie ». J'suis bannie ! J'ai vraiment trouvé que... je n'étais pas bien traitée. Vraiment, j'étais... devenue un turban. Donc, il n'y avait pas d'humanité. ... à chaque fois que je suis devant quelqu'un qui ne me connaît pas, et je n'ai pas fait mes preuves, je suis toujours en train de reculer. Oui, de reculer et de refaire face à la même chose (Zahra Abiad).

Pour les aspirations, cette expérience l'a fait douter de sa profession et de son avenir professionnel. Car elle estime qu'il n'est pas normal d'être mis au pied du mur comme ça et de devoir choisir entre la pratique de sa religion et sa carrière, « ça faisait aucun sens ». Au moment où le débat était

intense, elle dit qu'avec son mari, elle a établi un plan visant à vendre sa maison et aller vivre en Ontario. Puisqu'elle se sent inextricablement liée à sa profession, l'option d'aller en Ontario lui a semblé logique « juste à cause de la loi 21... pour avoir un travail en gardant mon hijab ». Pour l'instant, ses ambitions professionnelles au regard de la loi 21 sont sans équivoques. Elle a troqué le hijab pour le turban et affirme qu'elle n'a pas l'intention d'interrompre ses études de directrice, dans l'espoir qu'un jour certaines dispositions de la loi changent. Selon elle, elle a des engagements et des besoins auxquelles il faut subvenir ainsi qu'une profession qu'elle ne veut pas abandonner. Pour l'instant, elle profite de son droit acquis : « je peux me promener dans la CS. Mon droit acquis, il est dans la CS pour le même poste et la même CS. Mais je ne pourrais pas partir [ailleurs] comme enseignante. Là c'est fini, j'ai perdu mon droit acquis », estime-t-elle. Elle a également déclaré que

Mais là c'est certain que je rêvais de devenir directrice. Et ce projet, je dois le mettre de côté. Je n'ai pas le choix. Je ne peux pas accepter l'idée d'enlever mon turban. Pour l'instant, je fais mes études à la maîtrise, j'ai commencé mon DESS pour devenir directrice. En plein milieu du cours, j'ai appris que je ne pouvais pas devenir directrice. J'ai voulu lâcher le cours. Je me suis dit que c'était mieux d'aller au bout au moins de ce rêve de faire des études supérieures. C'est un grand défi pour moi puisque je suis mère de 4 enfants et je travaille à temps plein. C'est un défi personnel et on ne sait jamais ce que la vie peut apporter. Peut-être qu'il y aura des modifications à cette loi et peut-être un jour, il y aura un nouveau parti politique qui va mettre fin à cette horrible loi. Et j'aurai ma chance. Je me donne 4 ans à peu près, pour avancer ce DESS-là, et rester enseignante en première année. Si dans 4 ans rien ne se passe, je vais changer d'école, changer de niveau, pour relever un nouveau défi, mais toujours dans l'enseignement (Zahra Abiad).

Dans la sous-section suivante, la présentation porte sur les facteurs structurels encadrant la construction de l'IP de Zahra Abiad.

5.1.2.2 Facteurs structurels de construction de l'IP chez Zahra Abiad

Comme mentionné ci-dessus, Zahra Abiad se considère comme une leader impliquée dans des projets fédérateurs et s'engage à promouvoir un meilleur modèle de femme musulmane, professionnelle et ouverte avec ses valeurs. Cette section explore les facteurs inclusifs et sociaux qu'elle rencontre au travail. Comment ces facteurs influencent-ils son identité professionnelle ?

5.1.2.2.1 *Facteurs intégratifs*

L'analyse des données montre que Zahra Abiad a de « très bonnes relations » au travail, car « en général, j'ai eu très peu de problèmes, mais est-ce qu'elle est authentique cette relation ? », dit-elle en s'interrogeant. Cette excellente relation signifie un épanouissement professionnel par l'interaction et non par les règles. Ces interactions se remarquent dans l'intense implication de sa

direction et certains collègues dans son parcours. Elles se reflètent également dans ses discussions ouvertes avec sa direction. Le personnel la considère comme une enseignante compétente, dévouée et très engagée. Elle est connue pour sa vivacité et son expression ouverte et est capable d'exprimer ses opinions dans les réunions. Lorsqu'elle traite avec l'administration, elle sent qu'ils la veulent de leur côté. Cela lui garantit une bonne approche d'intégration. Elle déclare ceci :

Je suis quelqu'un avec beaucoup de verve. Donc je m'exprime ouvertement devant tout le monde. J'suis quelqu'un qui va chercher les réponses aux directions. J'ai souvent pris position et je me suis affirmé devant toute l'école, dans les assemblées générales. Alors, je crois que certaines directions aimeraient plus m'avoir de leur côté que du côté des enseignants. Je peux être un peu féroce, mais ils me perçoivent comme professionnelle, pertinente, et une leader. Mais toutes les directions me veulent de leur côté, ils ne me veulent pas contre eux. Ça, je le sais. (Zahra Abiad).

5.1.2.2.2 *Facteurs de sociabilité*

D'un autre côté, la bonne relation dans son espace professionnel influence le degré de sociabilité au travail. L'analyse des données montre que Zahra Abiad est très sociale dans son environnement de travail. Cette forte sociabilité se reflète dans le récit de son adhésion aux valeurs d'esprit d'école et de solidarité, de même qu'elle est fortement attachée à ses collègues. Cet attachement est démontré par les mesures prises par ses collègues pour l'accueillir dans leur équipe. Elle rejoint un groupe qui l'a accueilli avant même qu'elle n'entre dans le cercle. Dans l'extrait suivant, elle dit :

Avec mes collègues... ça se passe très bien. (...) [certains m'ont dit] « il y a un poste en 1re année, ça serait génial que tu le prennes, lors des mutations ». Donc, quand je suis arrivée à cette école-là, il y avait déjà 4 personnes qui me voulaient dans l'école. Et la soirée des mutations, j'ai rencontré mon collègue... Mark, de qui je suis très proche. Donc, je suis entrée là et je connaissais déjà des gens qui me voulaient... c'est certain que ça fait un excellent départ (Zahra Abiad).

Il est vrai qu'elle a discuté de la religion avec ses collègues. Cependant, s'il y a eu des difficultés dans ces discussions, elles n'étaient pas liées à la religion, mais plutôt à des points de vue sur l'enseignement. Parce qu'étant donné que ce sont « des enseignantes de la cinquantaine..., c'était difficile parce que notre vision de l'enseignement était tellement différente » rapporte Zahra Abiad. Elle déclare que ces enseignantes « sont plus avec des méthodes anciennes, et moi je suis comme plus proche de la nouvelle génération. Donc, nos conflits étaient plus par rapport à ça ». Contrairement à ces enseignantes plus âgées, les autres collègues de Zahra Abiad n'étaient pas unanimes dans les débats encadrant l'adoption de la loi 21. C'est parce que beaucoup avaient peur d'exprimer leurs opinions de peur de l'offenser. Dans la mesure où certains de ses collègues ont soutenu le projet de loi 21, ils avaient une opinion qu'elle a analysée : « c'est comme s'ils me disaient : bah, rentre chez toi. Retourne à tes fourneaux aux femmes. Mais il y avait plus de gens

derrière moi qui trouvaient cette loi discriminatoire et sexiste». Cette période s'est donc accompagnée de davantage de ressentiment de la part des collègues qui, selon Zahra Abiad, « ne l'avaient pas assez supporté ». Elle interprète que ses collègues étaient mal à l'aise « du fait qu'ils ne voulaient pas prendre position sur la loi devant moi » pour faire comprendre qu'ils soutenaient le projet de loi, alors qu'elle était directement impliquée. Dans le même temps, ceux qui étaient contre le projet de loi n'ont pas eu honte d'exprimer ouvertement leur solidarité. Ce témoignage lui donne une grande résonance dans son identité professionnelle. Elle les a désignés comme tels :

Mon collègue Mark, il m'a dit « si cette loi passe, on démissionne et on va travailler ensemble dans une école privée ». J'ai une autre collègue qui m'a dit « moi je vais mettre un foulard pour te supporter ». Ma collègue Chantal a pleuré. Elle m'a dit que c'était très troublant pour elle. À 60 ans, qu'une loi aussi sexiste pouvait arriver au Québec. Ça a suscité beaucoup de réactions, mais surtout à la période où je savais même plus si je pouvais travailler. C'est certain que j'ai aussi des collègues qui m'ont dit « mais est-ce que tu pourrais l'enlever ? Il faut quand même que tu payes ta maison, tu as des enfants. Qu'est-ce que tu vas faire si ça passe ? ». Les gens, ils s'inquiétaient beaucoup là, dans cette période très floue là, qui a duré quelques semaines. (Zahra Abiad).

5.1.2.3 Évolution de l'IP selon la position de Zahra Abiad dans leur milieu scolaire

Cette section se concentre sur les variables de recours de Zahra Abiad dans la description de son image dans un cadre professionnel. Les données recueillies à partir de son expérience ne permettaient pas de dresser un profil complet du développement de son IP par rapport à sa position dans l'équipe de l'école, surtout si les données étaient désagrégées, comme c'était le cas pour plusieurs répondantes. Rappelons que la présentation des autres répondantes était organisée autour des variables de l'identité propre et des autres identités, puis autour des points de conflit et de tension entre ces variables, ainsi que des éléments d'adaptation et de régulation. Par conséquent, dans le cas de cette répondante, nous ne présenterons qu'une sous-section sur les variables identitaires pour soi et pour autrui. Les autres dimensions sont simplement consignées tacitement.

5.1.2.3.1 *Éléments identitaires pour soi et pour autrui*

Zahra Abiad est principalement identifiée par sa profession et les services qu'elle offre. Elle insiste sur ce qui rend son travail différent des autres et sur la satisfaction qu'elle retire des autres, notamment des directeurs d'école et des parents. Elle se décrit comme « modestement compétente dans son travail, efficace, accessible, ouverte au changement et aux nouvelles idées ». En conséquence, elle a reçu le soutien de directeurs d'école qui ont souhaité l'inclure dans leur cercle de direction. Elle dit que « les directeurs, l'année passée, c'est eux qui m'ont dit qu'ils me verraient en direction, en oubliant carrément la loi 21, ils m'ont dit qu'ils allaient être là pour être mes

mentors ». Bien que les parents soient fiers d'elle, elle affirme que ses collègues la considèrent également comme une « enseignante... motivante, chaleureuse, leader ». Pour la définir dans sa profession, elle dit qu'ils utiliseraient « probablement, ces mots-là. Ça serait compétente, leader, chaleureuse, passionnée ». Comme elle le souligne, le hijab n'a jamais été une cause de conflit : « les quelques conflits que j'ai eus, ce n'était jamais par rapport à mon foulard. C'était par rapport à complètement autre chose. Des évaluations que n'aimait pas la note par exemple, ou une intervention que j'avais faite... ». En admettant qu'elle soit une « fille complexe, forte, passionnée, intègre, avec plein de défauts », elle indique qu'elle réagit nerveusement lorsque d'autres tentent de détruire son image. Il ressort de son récit qu'il ne va pas de soi qu'une personne peut être identifiée par ce qu'elle porte. Cependant, l'exception pour elle est son origine sociale et son ouverture aux autres, qui montrent qu'elle comprend les mécanismes sociaux de fonctionnement parce qu'elle est Québécoise. En raison de ses caractéristiques, elle est confrontée à des défis très différents de ceux des autres femmes arabes et musulmanes qui portent le hijab.

Ça m'énerve. Parce que pour moi, la vie ne fait pas le moine. On ne peut pas, essayer de discerner la personne par comment elle est habillée ou non. (...). C'est certain que moi, je ne représente pas du tout ce que les gens ont comme stéréotype d'une fille voilée. Et [mon voile] a beaucoup choqué-là. Et en même temps, j'ai pu faire mon chemin. Et des gens qui n'étaient pas à l'aise de poser des questions à une femme musulmane arabe sont venus vers moi m'en poser. Parce qu'il ne faut pas oublier que je reste profondément québécoise, donc mon rapport avec l'autre, il est très différent. Et je pense que ça fait une différence aussi dans mon milieu scolaire. (...) mes relations auraient été plus difficiles, si j'avais été musulmane et arabe. Je suis complètement certaine de ça. (...) dans comment je me comporte avec les autres. Le fait que je suis née ici, que je comprends le système scolaire, que j'ai vécu... depuis que je suis jeune, mon rapport à l'humour, relations hommes-femmes aussi, je reste profondément québécoise (...). Je suis un modèle qui se rapproche plus aux adolescentes musulmanes, qui sont nées ici, mais Arabes musulmanes. Mais si je me compare à une catégorie de femmes dans la quarantaine, musulmanes et Arabes, il n'y a aucun rapport. Je suis complètement différente là, c'est certain là (Zahra Abiad).

Ceci clôt la présentation sur les IP institutionnelle. Dans la section suivante, nous traiterons des récits dont les types d'IP peuvent être qualifiés de communautaires.

5.2 Identité professionnelle communautaire

Selon Chevalier (2018), les mécanismes d'identification des acteurs du processus d'institutionnalisation peuvent avoir un impact négatif sur l'identité collective et conduire au relâchement des liens au sein du groupe professionnel immédiat. Les personnes ont tendance à préférer une solidarité plus large et dans ce cas, l'IP communautaire est donc un facteur important. Notre analyse des données montre que les enseignantes dont l'IP peut être décrite comme une

identité communautaire sont celles dont la principale préoccupation est l'avenir des autres femmes portant le hijab. Il s'agit notamment des enseignantes de la même religion, qui ne bénéficient pas du droit acquis, et des étudiantes qui se préparent à devenir enseignantes et qui savent que la mise en œuvre de la loi 21 ne leur permettra pas d'être employées dans le secteur public de l'enseignement. Ou bien ces enseignantes se préoccupent des filles qui sont actuellement élèves dont elles pensent qu'elles peuvent être influencées par les préjugés de certaines enseignantes à l'égard des femmes voilées. Il semble que les enseignantes qui suivent cette logique aient vécu le plus d'incidents dans l'environnement scolaire, parfois à cause de la loi 21, et éprouvent davantage de malaises. Les questions qui participent à la consolidation de leur identité ont moins à voir avec les valeurs professionnelles qu'avec les significations sociales qui déterminent leur vision de la société. Ces enseignantes vivent une intégration professionnelle par les règles²⁵ plutôt que par les interactions. Les résultats montrent que cette perception communautaire est assumée, car les enseignantes dont l'IP répond à ces critères l'affirment fortement. L'analyse des données montre qu'un tiers des répondantes peuvent être décrites comme étant des enseignantes dont l'IP se centre sur l'aspect communautaire. Sur la base des descriptions de la section précédente, cette section présente deux de leurs récits, à savoir celui de Khadra Akhabache, une enseignante du secondaire, et celui de Safra Akhdar, une enseignante du primaire.

5.2.1 Récit de Khadra Akhabache

Khadra Akabache est une enseignante en adaptation scolaire, d'une douzaine d'années au service de l'enseignement au Québec. Avant de venir au Québec, elle avait un diplôme et quelques années d'expérience en enseignement, mais pour intégrer le système éducatif québécois, les circonstances l'ont forcée à reprendre un bac dans le même domaine. La pénurie d'enseignants lui a d'abord permis de profiter de la « tolérance d'engagement » pour faire des remplacements en tant que contractuelle pendant quelques années. Au moment où la pénurie semblait être comblée, elle a été contrainte de retourner à l'université. Durant ce processus, c'est avec peines qu'elle a combiné ses projets professionnels et personnels pour assurer une certaine stabilité familiale.

J'ai quand même accédé à des remplacements, pendant plusieurs années, on m'octroyait ce qu'on appelle une tolérance d'un engagement. (...) et un moment donné, la pénurie était comblée. Il y

²⁵ C'est-à-dire que la nature de la relation professionnelle est soumise à l'application stricte du règlement. Il s'agit de ne suivre que ce qui est généralement accepté, une coutume ou une pratique reconnue et établie comme une règle dans l'organisation, selon le statut de l'individu en tant que supérieur, collègue ou subordonné.

avait donc assez d'enseignants. On nous a encore une fois demandé de nous rapprocher des universités... dans le but d'avoir le brevet d'enseignement. (...) (Khadra Akhabache).

Ce n'est pas la première fois que Khadra Akhabache affronte une épreuve comme celle de la loi 21, en réaction aux signes religieux. Les débats sur la Charte des valeurs ont été ouverts au cours de sa période de formation qu'elle a trouvée pénible alors qu'elle faisait la navette entre Montréal et Ottawa. En étant confrontée à la controverse sur l'interdiction des symboles religieux, elle a tout de même décidé de terminer ses études, et s'est réjouie de la non-adoption de la charte :

Pendant ce temps-là, il y avait la charte des valeurs. Donc, déjà, Pauline Marois, elle avait mis en place quelque chose. J'étais à l'université, j'ai laissé derrière moi ma famille. J'ai fait un prêt pour étudier et je n'étais pas sûre d'avoir un poste parce que déjà la discussion était entamée avec la charte des valeurs, comme quoi, pas de signe religieux dans le secteur public, encore moins dans le secteur de l'éducation. J'étais déterminée... à terminer ma formation puis adienne que pourra. (...) en même temps, j'avais beaucoup de craintes... « qu'est-ce qui va se passer avec la charte des valeurs ? ». Heureusement... que ce n'est pas passé (Khadra Akhabache).

Elle n'a cependant pas échappé aux conséquences du débat sur les signes religieux. Comme pour le projet de loi 21, Khadra Akhabache a déclaré que cette fois-ci, les gens ont senti qu'ils avaient le droit de dire tout haut ce qu'ils disaient tout bas il y a quelques années. Elle a commencé à faire face à des commentaires désagréables sur les façons de s'habiller.

Mais le terrain était déjà prêt et préparé pour certaines personnes qui avaient le droit maintenant de dire enfin haut et fort ce qu'il disait entre les lèvres ou ce qu'il disait derrière le dos des gens, ils pouvaient le dire en face. Les gens... on dirait qu'ils avaient plus de droits de critiquer ou dire ce qu'ils pensent. Puis ça, c'est tous secteurs confondus ; ce n'est pas juste en éducation, ce n'est pas juste mes collègues. C'est même dans la rue. Dans la rue, les gens se permettaient de passer des commentaires inadéquats compte tenu à ma tenue vestimentaire (Khadra Akhabache).

D'après ses mauvaises expériences, elle n'a pas été traitée positivement autant dans ses démarches de recherche d'emploi qu'au moment où on lui confie une classe. Selon elle, on lui donne souvent des tâches difficiles et elle n'a pas l'impression d'être traitée comme les autres. Elle a moins de temps libre et sa charge de travail augmente, car elle doit travailler dans différentes écoles.

Je n'ai pas eu d'emploi tout de suite. Ça a été très difficile, il fallait refaire la recherche d'emploi comme si j'étais une nouvelle enseignante. Donc... je suis revenue alors à la même CS, mais j'ai été considérée comme nouvelle enseignante et c'était très difficile. C'est là où j'ai vu beaucoup de choses. (...) les gens se permettent de penser des choses qu'avant ils étaient timides de le dire ou de le penser. Je vous donne un exemple : quand je rentre puis la Madame..., la secrétaire me dit tout de suite « vous êtes venu pour le service de gardes ? ». Ça ne m'a pas été dit une, 2 ou 3 fois. ... au bout de 3 fois, j'ai dit « Madame, excusez-moi. Est-ce que c'est écrit sur mon front que je suis une éducatrice service de garde ? ». (...) ça la comme un petit peu secoué la Madame. Et elle dit « pourquoi ? ». Je dis : « parce que vous, dès que je suis rentrée, vous m'avez posé cette question-là ». Je dis « non, je ne suis pas une éducatrice services de garde. Je suis une enseignante,

qualifiée ». ... c'est de là où j'ai commencé à voir certaines choses. C'est sûr que c'est très décourageant. Il y a des moments où on rentre à la maison puis on se dit « on a fait tout ça puis on est mal accueilli ». Et oui, il y avait... un manque d'enseignants aussi..., mais ce n'est pas moi qu'ils ont appelé. Je laisse mes coordonnées... mon CV, et dès fois, on me donne des groupes très difficiles pendant les suppléances (...) dès fois, on me donnait un remplacement dans la même journée. Une moitié de journée dans une école... je n'ai même pas le temps de manger, puis je vais aller faire une autre école dans la même journée... j'ai passé quand même l'année 2014, fin 2014 jusqu'à début 2015 comme ça... dans cette précarité-là. Ensuite, j'ai eu un petit contrat. Et c'est là où je suis retournée dans le système (Khadra Akhabache).

Dès l'instant où elle est entrée dans le système, elle s'est trouvé difficilement un chemin. Khabcha Akhadar raconte que son expérience de réinsertion professionnelle a été particulièrement difficile. Au fil du temps, elle est devenue une enseignante à temps plein et s'est construit son IP. Selon elle, elle doit cette permanence à la pénurie d'enseignantes. Cette partie examine les actions qui ont été au cœur de la construction de son identité ainsi que les facteurs structurels qui y ont joué un rôle. Nous traitons ensuite comment cette IP s'est développée au fil du temps dans son milieu scolaire.

5.2.1.1 Actions déterminantes dans la construction identitaire

Dans cette section, nous allons discuter des principaux éléments de la construction de l'identité de Khadra Akhabache. La première sous-section examine la question de l'identité individuelle, en mettant l'accent sur la trajectoire ayant conduit au port du voile et ce qu'il représente pour elle. Dans le cadre de l'IP, nous considérons à la fois la représentation qu'elle a de son environnement et ses ambitions, sentiments et valeurs. C'est l'objet de la première sous-section.

5.2.1.1.1 *Identité individuelle et le port du voile*

Khadra Akhabache est une enseignante musulmane qui ne prie pas à l'école parce qu'elle estime que « si jamais on est pris à le faire, ça pourrait faire un scandale. (...) on pourrait se retrouver dans les médias ». Selon elle, le manque d'espaces de prière à l'école et la peur de la couverture médiatique justifient son abstinence de prière. Pour elle, le fait qu'elle soit scrutée simplement parce qu'elle porte un voile montre que la prière dans les cours d'école devrait être taboue, surtout dans la société québécoise, qui est très différente des provinces voisines comme l'Ontario. Elle déclare :

... toutes mes prières se font après l'école. Par contre en Ontario, j'ai croisé dans une école ontarienne, un enseignant... canadien converti et qui faisait sa prière dans le local des enseignants, devant tout le monde. Puis quand je lui ai posé la question « est-ce qu'on a, vous avez droit ici ? », il m'a dit « on est au Canada..., tout le monde est libre ». Donc j'étais vraiment impressionnée. Comment dans le même pays... on vit des contextes... très différents ? [Au Québec,] ... [1] on n'a pas un endroit alloué à ça. (...) Et [2], on pourrait se retrouver dans les médias. Avec tout ce qui se passe... on est comme scrutés, tout fait et geste, on pourrait être traduit d'une manière... à

partir du moment où juste je porte le voile, je me fais dire dans la rue comme quoi « ta religion chez toi » ... comment je peux me permettre d'aller prier dans un endroit public (Khadra Akhabache).

Khadra Ahabache n'a pas toujours porté le voile et était contre celui-ci pendant un certain temps. Elle a commencé à le porter à l'âge adulte. Elle explique que c'est le résultat d'un long cheminement spirituel et personnel. Elle se souvient que même sa mère n'a commencé à en porter que lorsqu'elle avait la quarantaine. Il n'y a eu aucune intervention dans sa vie qui l'a forcée à porter le voile. Même son mari a été surpris de l'apprendre. Son hijab, fruit d'une longue analyse et d'une quête spirituelle, est un must, dit-elle. Elle n'est pas prête donc à l'abandonner :

Moi, dans ma famille, ma mère... s'est voilée après la quarantaine. Et, moi j'étais contre le voile. J'étais rebelle à ma façon, j'étais une fille qui était très aimable, qui vient poser sa façon de voir les choses. Personne ne pouvait m'imposer quoi que ce soit. Et donc, ce n'est qu'un cheminement personnel. (...) le jour où j'ai décidé de le porter, mon conjoint était surpris. Je sors avec le voile sur la tête et il dit « qu'est-ce que tu fais. ... tu vas aller faire ta prière ? » J'dis « non, je m'en vais comme ça... je suis voilée maintenant ». Donc, je n'ai pas demandé l'autorisation à personne et je n'ai informé personne. (...) j'ai lu, je me suis informée... j'ai analysé plein de choses et je me suis rendue là. ... maintenant avec... mon voile, je me sens plus forte. Donc, il n'est pas question que je fasse marche arrière, même pas pour mon métier (Khadra Akhabache).

Elle ne se rappelle pas quand tout cela est arrivé, mais estime simplement que c'est une combinaison de plusieurs facteurs qui l'a amenée à accepter le hijab comme une partie importante de son identité. Elle pense qu'il faut le vivre pour le comprendre. Son option de porter le hijab a été mentionnée à plusieurs reprises, y compris par l'administration, mais elle a toujours insisté sur le fait que cela reste un « choix personnel ». Elle indique : « une direction m'a dit "pourquoi le voile ?". Puis, on ne peut pas poser cette question à une personne. Je n'ai pas à réduire une religion à un voile ou à une année. C'est, c'est tout un processus qui est très long ». Cette enseignante est très déterminée quant à la signification du voile pour elle. Selon ses propres mots, « il représente ma personne. Il représente Khadra. Il représente ma religion, mon identité. Donc, c'est moi. C'est, c'est indissociable, on est une seule personne ».

5.2.1.1.2 Identité professionnelle

Khadra Ahabache est consciente des exigences de sa profession, qu'elle dit aimer. En construisant son identité d'enseignante, elle envisageait de terminer sa carrière comme conseillère pédagogique, mais constate amèrement que la loi 21 est un obstacle. Elle invite conséquemment les gens à être plus ouverts et ne pas se laisser manipuler par les discours électoralistes des politiques :

[Si] vous m'avez posé la question il y a quelques années, je vous aurais dit « j'aspirais à un poste de conseillère pédagogique ». C'est sûr que j'aime beaucoup mon métier, être enseignante, mais c'est un métier qui demande beaucoup d'énergie et un moment donné, quand on n'a plus l'âge ni la santé, on peut se convertir à quelque chose qui pourrait aussi aider les enseignants et les jeunes. ... je n'aurai plus l'opportunité avec cette loi 21. Parce que si je change, si je m'en vais faire cette formation-là pour être conseillère pédagogique, c'est sûr que la loi 21 va m'interdire d'appliquer à ce genre de poste. (...) je souhaite surtout... que les gens démontrent un peu d'ouverture, qu'on ne soit pas instrumentalisé. À chaque campagne électorale, c'est le même sujet qui ressort..., Pauline Marois, c'était la Charte des valeurs et... le sujet principal, la femme voilée. Et avec monsieur Legault, c'était la même idée, le même constat. Donc, je ne sais pas jusqu'à quand ils vont se servir de ces femmes voilées pour leurs besoins politiques (Khadra Akhabache).

En effet, les résultats suggèrent que Khadra Ahabache ressent vivre dans un milieu de travail plein de préjugés à l'égard des femmes voilées. Bien qu'elle ait réfléchi à son avenir depuis un certain temps, elle estime aujourd'hui qu'elle a un rôle à jouer, surtout pour la nouvelle génération d'enseignantes voilées. Elle veut se battre pour faire comprendre au personnel de son école, qu'il est temps de changer de manière de penser pour réduire les préjugés à l'égard des femmes voilées.

... j'ai toujours été motivée par le métier, donc ce n'est pas plus maintenant qu'avant. (...) j'ai toujours aimé mon métier. Oui, il y a eu une période où..., je me questionnais beaucoup. Mais là je continue, puis je me dis : « si moi j'arrête, je me retire de ce métier-là... d'autres personnes ne pourront jamais intégrer. Peut-être qu'il faut... continuer à se battre pour changer la mentalité des gens pour essayer d'éradiquer ces préjugés-là ». (...) peut-être qu'en me voyant tout le temps face à eux, faisant le même travail qu'eux, vivant les mêmes réalités qu'eux, ils vont finir par comprendre que je suis un être humain, une femme, tout court (Khadra Akhabache).

Parmi les sujets qu'elle valorise, celui de l'ouverture de ses collègues a été fortement soutenu. Elle estime que les préjugés doivent être mis de côté, car ils ne permettent pas aux gens de découvrir la vraie valeur des autres en essayant de mieux les connaître. Selon elle, parallèlement à l'ouverture, il convient d'accroître l'inclusion pour promouvoir la coexistence :

... l'ouverture... c'est de voir... la femme voilée, comme un être humain tout court. J'enseigne la même matière qu'eux, j'ai la même difficulté qu'eux, je suis maman comme eux, j'ai des responsabilités comme eux, je fais la même chose qu'eux. Donc, pourquoi est-ce que... on fait sentir que je suis moindre qu'eux ? Donc, juste un peu d'ouverture et d'abandonner les préjugés, les mettre de côté puis donner une chance aux gens, s'efforcer de connaître la personne et vraiment l'apprécier à sa juste valeur. (...) puis beaucoup plus d'inclusion. (...) qu'on le veuille ou non, on est dans une société multiethnique, elle va continuer davantage à l'être. Donc on n'a pas le choix que de composer avec ces gens qui viennent d'autres pays ou d'autres régions ou qui ont d'autres religions et autant favoriser le vivre-ensemble (Khadra Akhabache).

Khadra Ahabache attire l'attention des directions sur la nécessité de former le personnel. Pour elle, cela suppose de faire le nécessaire pour éliminer les préjugés et développer un esprit d'ouverture chez les enseignants. En dehors d'elle-même en tant qu'enseignante, il y a aussi des élèves qui portent des hijabs dans la salle de classe. Elle estime que malgré son statut d'enseignante, elle peut

être victime de préjugés à l'encontre des femmes voilées, donc les élèves qui portent le foulard souffriront davantage de ces enseignants oppressifs. L'administration doit prendre la responsabilité de les protéger contre les préjugés. Car « s'ils ne comprennent pas ma condition, s'ils ont des préjugés envers moi, ils peuvent les avoir envers une petite fille dans la classe » estime-t-elle.

Si on a des préjugés envers l'adulte, c'est sûr qu'on en a envers l'enfant qui porte le même signe religieux. Donc moi je trouve que c'est très dangereux. ... les directions doivent être alertes à ça, former les gens et être inclusives elles-mêmes. ... c'est quand même des modèles, les directions. Si eux-mêmes sont inclusifs, puis ils n'ont pas de préjugés, ils sont ouverts d'esprit, qu'ils favorisent le vivre-ensemble, c'est sûr que les enseignants vont suivre et auront peur de faire autrement. C'est ce que je crois et je le dis. ... Je n'ai pas froid aux yeux, je le dis. Dès que j'ai l'occasion de passer un message, ça je vais le dire, même à ma direction (Khadra Akhabache).

5.2.1.2 Facteurs structurels de construction de l'IP chez Khadra Akhabache

Cette section décrit les éléments structurels impliqués dans la construction de l'IP de Khadra Akhabache. Les facteurs intégratifs et de sociabilité y sont examinés respectivement.

5.2.1.2.1 *Facteurs intégratifs*

L'analyse des données révèle que les relations de travail de Khadra Akhabache indiquent que son intégration se fait par le biais de règles et non par les interactions. Premièrement, ces relations de pouvoir sont principalement basées sur son statut. Comme elle le confirme dans ses propres mots, elle est construite sur la hiérarchie. Dans le cas de la direction, par exemple, elle dit qu'il s'agit d'une « relation de supérieur. (...) on n'est pas très... proche et... moi, j'ai toujours gardé ce genre de relation. » Deuxièmement, Khadra Akhabache estime que sa direction est peu impliquée dans sa carrière, et d'ailleurs « partout... j'ai changé plusieurs fois à l'école... c'est le même constat », Khadra Akhabache a fait l'expérience d'une implication faible de ses collègues dans différents contextes, ce qui la perturbe au point qu'elle rapporte avoir « eu le sentiment de doubler ou tripler même d'efforts pour que je sois acceptée dans un milieu ». Elle estime que « ce n'est pas normal, parce qu'on finit par... souffrir de fatigue, d'épuisement professionnel. Parce qu'on est comme livrés à nous ». Le niveau d'implication de la direction dans son parcours est si faible qu'elle a l'impression que celle-ci lui dit régulièrement : « tu fais tes choses, puis quand on aura le temps on va s'en occuper ». Troisièmement, cette situation conduit indubitablement à la fragmentation des relations, notamment avec les collègues. Pour faire son travail et aider les enfants à progresser, Khadra Akhabache insiste sur le fait qu'il « faut que moi-même je sois bien. Il faut que je sois

heureuse... épanouie... équilibrée. Or, si on reçoit des attaques perpétuellement, on ne peut pas l'être ». Mais son lieu de travail n'est pas forcément un gage de bonheur et d'équilibre. Elle dit :

Oui, je me suis questionnée... à une période je me suis dit « il va falloir que je revoie qu'est-ce que je suis en train de faire. Est-ce que ça vaut la peine de rentrer dans un endroit, travailler dans un endroit où on est mal reçues. On est là parce qu'on n'a pas le choix. On n'est pas les bienvenues. On s'impose, on doit affronter des regards. Parfois, on passe puis le regard nous suit encore. Donc oui, je me suis questionnée. Donc il y a eu beaucoup d'éventualités..., mais pas pour le métier d'enseignante. Le métier d'enseignante, moi c'est quelque chose qui est collé à moi. Je ne peux pas me dissocier. Donc, je pensais même à changer de province. Aller ailleurs où ils ont besoin de moi. (...) j'ai eu beaucoup de propositions quand j'étais en Ontario, mais j'ai refusé parce que j'étais déjà établie ici au Québec. Donc oui, j'ai envisagé de partir (Khadra Akhabache).

Le malaise ressenti au travail est évident et profondément enraciné. Le fardeau supplémentaire, c'est l'éloignement des personnes culturellement plus proches d'elle parce qu'elle porte un voile.

C'est tous les jours un malaise. (...) il y a beaucoup de femmes qui ont enlevé le voile. (...), Mais finalement, pourquoi est-ce qu'on se retrouve dans cette situation-là ? Pourquoi est-ce qu'on est supposées vivre cette situation-là ? Et puis, il y a même... des personnes qui sont de ma propre culture qui se sont éloignées de nous. On dirait qu'on porte la poisse. Une femme voilée, on dirait qu'elle a commis un crime que nous-mêmes on ne sait pas... notre crime, si ce n'est que de porter un voile. Donc c'est de l'exclusion, tout simplement. On l'a senti l'exclusion (Khadra Akhabache).

5.2.1.2.2 Facteurs de sociabilité

Face à ce cas, où l'enseignante a fait l'expérience de l'intégration par les normes, notamment par la faible implication de son supérieur dans son développement de carrière, les données suggèrent que Khadra Akhabache a également fait l'expérience d'une faible sociabilité dans son environnement de travail. Ce faible niveau de sociabilité se reflète dans le fait que les relations avec les collègues se limitent principalement à des échanges cognitifs, tandis que l'enseignante se concentre davantage sur son développement professionnel individuel. Une fois en application, selon elle, la loi 21 occasionne la transformation des relations professorales en unions tribales.

À partir du moment où la loi 21 est tombée, il y a la ghettoïsation. Je ne vous le cache pas, je vous ne le cache pas. (...) Si on est dans un milieu où il y a la même communauté... les mêmes valeurs, c'est sûr que les gens vont se regrouper. C'est ce que ça a créé cette loi-là. Même en tant qu'adulte, on est très conscient (...). Mais je ne peux pas aller dans un milieu où je suis rejetée, c'est clair. C'est clair que non, et je ne peux pas m'isoler non de façon indéterminée. Donc, c'est sûr que ça crée des clans. Ça crée des clans involontairement, les gens vont se retrouver en ghettos. Et, je pense que c'est même dans la société, pas juste dans les milieux de travail. Donc, là où je trouve mes consœurs, mes collègues, où je trouve même, je suis ouverte aussi aux autres. Si les gens sont adéquats quand on discute avec moi, qu'ils sont ouverts à me côtoyer, je les côtoie avec plaisir. Mais quand je vois que les gens me rejettent, c'est sûr que je vais me tourner vers les gens qui m'adoptent, qui... donc c'est comme ça que ça se passe malheureusement (Khadra Akhabache).

Dans le second cas, l'atomisation des relations entre collègues a eu l'effet inverse de ce qui se serait produit. Au grand dam de ses collègues qui la méprisaient, cette situation a amené l'enseignante à se concentrer sur elle-même et à ainsi améliorer ses performances. L'isolement et la marginalisation de Khadra Akhabache ont fini par lui donner une certaine autonomie professionnelle.

Non, non, pas du tout. Au contraire, c'est que, malheureusement pour ces gens-là, ce que ça fait c'est que je suis devenue de plus en plus autonome... performante... compétente, de plus en plus, je vous dirai vraiment, j'ai dépassé même l'autonomie professionnelle. C'est moi qui en apprends des choses à ma direction. Donc ça m'a, ça m'a incitée à faire de la recherche, allez voir, chercher l'information pour m'informer davantage. Donc ça n'a pas été négatif, au contraire. C'est sûr que la reconnaissance, moi personnellement, je l'ai complètement mise de côté parce que je ne m'attends pas à la reconnaissance. La reconnaissance, la plus grande reconnaissance que j'ai, c'est quand je croise mes élèves dans des milieux de travail, dans des universités ou je croise un jeune tout simplement dans la rue puis qui me dit « Madame, je suis rendu à l'université », ça, c'est ma reconnaissance. Mais je ne m'attends pas à autre chose, parce que ça fait longtemps que c'est comme ça. Malheureusement, les gens je ne pense pas qu'ils vont changer (Khadra Akhabache).

5.2.1.3 Évolution de l'IP selon la position de Khadra Akhabache dans leur milieu scolaire

Quelles formes d'identification Khadra Akhabache utilise-t-elle pour créer son image et comment s'inscrivent-elles ou non dans le contexte de loi 21 ? Nous répondrons à cette question dans cette section. Les éléments identitaires seront alternativement examinés en relation avec le « soi » et « l'autre », ainsi que les éléments de tension et de régulation.

5.2.1.3.1 *Éléments identitaires pour soi et pour autrui*

Khadra Akhabache adopte une double approche lorsqu'elle parle de son identité. D'une part, elle a le sentiment que les autres la réduisent à « un voile », indépendamment de ce qu'elle offre professionnellement. D'autre part, elle veut que ses compétences professionnelles soient plus importantes que la façon dont elle est perçue. Cette dualité l'empêche toutefois, selon elle, de se développer en paix et de s'épanouir dans sa profession. Elle affirme que le voile, c'est son identité : « Non, non, non, c'est moi. Non, non c'est moi. Ce n'est pas, ce n'est pas un déficit que je suis en train de combler. Non, non, c'est moi ». En conséquence, elle invite, surtout, ses collègues à essayer de maximiser le potentiel de la diversité : elle estime que les autres la réduisent à un « voile » et que c'est cet élément qui l'attire, indépendamment de ce qu'elle offre professionnellement.

Moi... je me dis que je suis comme ça. (...) avec toute modestie, j'estime que j'apporte du positif à mon équipe. Donc si les gens ne me voient pas... [et] me réduisent... juste à un voile, bah, désolée pour eux, ils passent à côté de plein de bonnes choses. ... chaque personne a un plus,

apporte un plus. La diversité, ça ne peut qu'aider les nations à aller le plus loin possible. (...) Elle ne peut qu'aider à s'épanouir et à la réussite (Khadra Akhabache).

Dans ce parcours identitaire, quels sont les éléments de tensions et leurs mécanismes de régulation ?

5.2.1.3.2 Éléments d'ajustements et régulations

Face à ces tensions, Khadra Ahabache ne cherche pas à changer la perception que les autres ont d'elle. Elle tente de réguler en adoptant des mesures qui s'expriment par la compétence, l'application, la bonne volonté et l'assistance mutuelle. Selon elle, « si ce n'est pas assez, bah, désolée c'est tout ce que j'ai à offrir ». Elle essaie de ne pas répondre à la perception des autres sur elle. Au contraire, elle veut être considérée comme une professionnelle, comme les autres.

En revanche, elle utilise deux mécanismes pour accommoder son identité réelle. Tout d'abord, elle prétend qu'elle doit faire un grand effort parce qu'elle porte un voile. « C'est sûr que je dois faire un peu plus... je dois mettre les bouchées doubles ». Elle constate et est convaincue que plusieurs personnes confrontées à sa situation ne réagiraient pas de la même manière. Elle « ...n'aime... même pas en parler, parce que ça me touche encore plus d'avantages. Ça me fait encore plus réagir ». Ensuite, elle utilise une stratégie défensive. Le premier volet de cette stratégie consiste à ne pas s'exposer soi-même et à ne pas exposer ses opinions. Elle s'accorde sur cette maxime avec son entourage immédiat : « j'ai toujours dit... à moi, à mes enfants, c'est une entente qu'on a en famille. On ne doit pas parler de sa religion et de ses opinions politiques et ses orientations à qui que ce soit », car ce n'est pas approprié dans un lieu de travail. Deuxièmement, elle essaie de garder une trace des expériences désagréables avec son identité religieuse au cas où elle devrait se défendre. Elle explique que « le fait que je l'ai vécu à plusieurs reprises, moi j'ai fait le lien avec ça [son voile]. ... je l'ai vécu... dans différentes écoles ». Donc, préventivement, elle est proactive : « ce que je fais maintenant, j'envoie des courriels... Je laisse des traces pour que je sois quand même écoutée comme tout le monde. Peut-être que je me trompe... mais, c'est un constat ».

5.2.2 Récit de Safra Akhdar

Fille d'immigrants, Safra Akhdar est née, a grandi et fait ses études au Québec. Diplômée en 2017, elle est enseignante contractuelle. Cependant, elle est inscrite dans sa CS actuelle depuis 2014 et a obtenu son premier contrat en 2017 et le renouvelle chaque année. Car, pour avoir un poste permanent dans l'enseignement, il faut faire de la suppléance, avoir des contrats et lorsque «tu as 2 évaluations positives, tu peux accéder à une liste, une priorité pour avoir un poste permanent.

(...) J'ai eu au fait 3 contrats. Je n'ai pas encore eu de permanents". Au moment de l'enquête, elle est en congé de maternité, mais elle pense qu'à la fin de celui-ci, en raison de la pénurie d'enseignants et de son droit acquis, « je peux seulement avoir un nouveau contrat, mais pas nécessairement dans la même école et même niveau-là. Je peux aller n'importe où, où je peux tout simplement faire de la suppléance » bien sûr, dans le même CSS. Comment construit-elle son IP ? C'est à cette question que tentent de répondre les paragraphes suivants inspirés de son récit.

5.2.2.1 Actions déterminantes dans la construction identitaire

Cette section, traite des principaux éléments pris en considération dans la construction identitaire de Safra Akhdar. Les deux sous-sections qui la composent portent sur l'identité individuelle et l'IP. La première se concentre sur le sens du voile pour elle et comment elle en est venue à le porter.

5.2.2.1.1 *Identité individuelle et le port du voile*

Safra Akhdar a commencé à porter le hijab à 14 ans. Elle vient d'une famille musulmane où le hijab est presque universel, porté par sa mère et ses sœurs. Elle explique qu'elle a choisi de le porter au Québec, et non sous l'influence de son pays d'origine. Elle déclare : « je me suis plus approché de la religion, puis je me suis dit pourquoi ne pas le faire. Qu'est-ce qui va changer dans ma vie si je porte un voile ? Rien. Alors j'ai décidé de le mettre ». Bien qu'elle ait voyagé hors du Canada plusieurs fois et qu'à priori son pays d'origine semble musulman, ce ne sont pas ses voyages et ses relations à l'étranger qui l'ont amené à le porter. C'est plutôt sa perception de l'islam qui l'a motivée, même si elle admet que d'une certaine façon, son père l'a influencée.

Je me suis rapproché de la religion, j'ai commencé à lire sur l'islam. Mais on s'entend aussi que moi je viens d'une famille musulmane... pratiquante. Donc ma mère porte le voile, on fait le ramadan, on prie. Mais à un certain moment, mon pabi m'a dit... « En ce qui concerne le voile, pour toi c'est pour quand ? ». Si tu poses la question, c'est pour quand... j'avais 14 ans. J'étais quand même assez mature là pour pouvoir dire OK, je pense que je vais mettre le voile. T'sais, tout ce qu'il reste, c'est porter un voile. Parce que je faisais le ramadan, je priais... (Safra Akhdar).

Ainsi, pour Safra Akhdar, le hijab est une façon plus profonde de se comporter, une façon de suivre une sorte de convention. Il s'agit d'une conviction intérieure qui présuppose un ensemble de critères caractérisant la femme qui le porte. Selon ses propres termes,

Le voile, pour vraie-là, quand tu regardes comme ça, c'est un bout de tissu sur la tête. Mais pour moi, c'est plus profond que ça. ... Le voile, au fond c'est un choix que tu fais... c'est plus à l'intérieur de toi. Quand tu portes un bout de tissu... c'est comme si tu dis, « OK, moi j'ai décidé d'être une vraie, une voilée ». Voilée, c'est... comme si tu fais un deal. Tu dis, OK, moi je vais être voilée, puis je veux respecter vraiment tous les critères d'une femme voilée (Safra Akhdar).

5.2.2.1.2 *Identité professionnelle*

L'analyse des données montre que Safra Akhdar considère deux facteurs importants pour le développement de son IP : l'environnement de travail et ses ambitions. Elle affirme que son milieu professionnel a une certaine perception de la femme voilée, qui serait complètement étrangère aux valeurs québécoises. Car dans ce milieu, les réactions des collègues ou des directions sont disproportionnées face à une personne portant un hijab : « quand tu es voilée, automatiquement... t'as pas les valeurs québécoises ». C'est du moins ce que croient les opposants au port du foulard, estime-t-elle. Elle fonde cette affirmation sur le fait que dans son école, il y avait une autre femme voilée et qui n'était pas en bons termes avec les autres enseignants. Bien que ce milieu soit largement hostile aux femmes voilées, les gens « ne vont pas venir directement te dire : ah, à cause du voile-là, nous on pense que... ». La personne inconsciemment malveillante « va quand même faire un [dé]tour, mais la personne » abordée peut éprouver du ressentiment. Safra Akhdar s'est sentie ostracisée après s'être disputée avec sa direction d'école qui lui a dit qu'au « Québec, c'est comme ça que ça fonctionne » lorsque la directrice est intervenue pour résoudre un différend entre l'enseignante et un élève qui avait fait une bêtise. Pour elle, la réaction de la directrice aurait été normale si elle était une enseignante immigrée. Elle a du mal à comprendre comment quelqu'un qui est né et a grandi au Québec peut-il recevoir une telle réaction. Dans cet extrait, elle décrit une situation qui illustre les réactions typiques de son environnement de travail.

Oui, on a échangé quelques trucs ensemble. (...) L'autre femme, elle est différente. Parce que... elle vient d'immigrer récemment. Ce n'est pas le même parcours que moi. Donc si la directrice là, elle va lui dire ça à elle, je peux comprendre. (...) Mais quand une enseignante, elle a vécu ici, puis elle sait très bien que j'ai fait ma formation à l'UdeM, puis j'ai fini mon parcours récemment là, t'sais je ne vois pas pourquoi tu vas me le dire comme ça là, de cette façon. (Safra Akhdar).

Par rapport à l'autre volet, l'analyse des données montre que les commentaires des collègues ou de la direction influencent les objectifs professionnels de Safra Akhdar. Elle témoigne que ces commentaires l'ont amenée à remettre en question sa profession d'enseignante et sa carrière. Elle envisage même de changer d'école. Les données révèlent que le fait de ne pas se sentir acceptée est source d'anxiété et de perte de confiance en soi, ce qui peut être fatal à son IP. Dans cette citation, elle indique dans quelles mesures elle remettrait en cause son emploi ou son avenir professionnel.

J'ai comme quasiment envie de changer d'école. (...) J'ai senti que je n'ai pas ma place. (...) quand tu dois travailler avec des gens avec une pensée négative de ta religion... tu peux toujours rencontrer des choses comme ça. (...) à chaque fois que tu parles avec quelqu'un, ça fait que dans

ta tête là, c'est OK, eux, ils ne m'acceptent pas. (...) ça peut créer de l'anxiété sur ton estime, sur ta façon d'agir. Même si je parle avec un élève, j'ai toujours peur que, ils vont dire « oh, regarde la femme voilée qui parle avec un élève là ». (...) c'est que j'ai toujours une question : « comment ils vont me percevoir ? ». Je vais toujours donner une belle image, OK, pour pas qu'ils rajoutent des commentaires sur moi. (...) un certain moment-là [je me suis dit] que j'aimerais travailler dans le milieu où je n'ai pas l'observation d'autres personnes sur moi. (Safra Akhdar).

Dans la section suivante, nous présenterons les facteurs structurants son l'IP de Safra Akhdar.

5.2.2.2 Facteurs structurels de construction de l'IP chez Safra Akhdar

Cette section est consacrée aux facteurs structurels concourant à la construction de l'IP de Safra Akhdar. Elle est composée de deux sous-sections. La première traite des facteurs d'intégration et la seconde porte sur les facteurs de sociabilité dans son espace professionnel.

5.2.2.2.1 *Facteurs intégratifs*

L'analyse des données suggère que Safra Akhdar vit une intégration professionnelle par les règles plutôt que par les interactions. Celle-ci se traduit essentiellement par une atomisation des relations entre elle et ses collègues. Elle raconte que lorsqu'avec ses collègues, ils parlent du travail, ils sont aussi professionnels que possible. Cependant, durant les pauses ou lorsqu'ils mangent ensemble, Safra Akhdar déclare qu'ils partagent souvent des choses qui n'ont rien à voir avec leur profession. Dans ces conversations très larges, il arrive que ses collègues fassent des commentaires ou adoptent même des comportements qui lui font sentir comme si elle était un paria dans la société. Elle pense que par des discours exclusifs, elle est identifiée comme une femme soumise parce qu'elle porte un hijab. Elle estime que cela la met dans une position où elle doit constamment se justifier.

Ils ne vont pas... dire « oh, nous, on n'aime pas ton voile-là ». Ils vont juste dire que « oh, je trouve que... il n'y a pas d'égalité entre les hommes et les femmes, quand une femme porte un voile ». Donc moi ici... je peux me ressentir sous-estimée parce que moi ce n'est pas mon cas. Et puis, moi j'essaie de défendre mon point, mais c'est comme une idée qui entre dans leur tête là, puis c'est bloqué. (...) les femmes voilées, c'est des femmes soumises, point. (...) [on peut] ressentir des fois qu'on est exclue de la société... qu'on n'a pas les mêmes valeurs... (Safra Akhdar).

Ces moments se répètent et, selon elle, semblent s'être intensifiés depuis l'introduction de la loi 21. Lorsqu'on lui a demandé de donner une référence temporelle, elle a répondu, « mais c'est où ils ont imposé la loi. Ça, c'est sûr. J'ai oublié au fond [les dates exactes], mais c'est à chaque fois-là, tu peux entendre un commentaire ». L'effet de ces commentaires n'est pas le même, car certains « vont te marquer plus que d'autres... [que] tu entends, mais ça peut passer ». Selon elle, ces situations désagréables ne sont pas préméditées et se produisent « seulement de temps en temps.

Quand on peut parler à l'heure du dîner des choses assez générales, ils vont soulever des commentaires comme ça ». Ce ne sont que des opinions, et « c'est l'année 2018 à 2019, que j'ai ressenti le plus de peines là, quand la directrice elle m'a dit : ah, c'est ici que ça fonctionne au Québec... ». Safra Akhdar estime que cette approche envoie un message négatif. Elle se plaint en ces termes : « alors que moi j'ai toujours vécu ici, je suis née ici, j'ai fait ma formation ici. Donc je ne vois pas pourquoi... toujours, on nous fait ressentir que... on n'est pas qualifiée pour devenir enseignante ». Elle raconte dans cet extrait, l'incident qui l'a profondément marquée et choquée :

Il s'est passé quelque chose dans la classe. L'élève... a lancé une chaise dans la classe. (...) Là moi je suis allée voir la directrice. J'ai dit comme une opinion... « je ne comprends pas, ce n'est pas à moi d'éduquer l'enfant à être civilisé dans la classe là ». (...) Là... la directrice, elle m'a dit : non c'est à nous de le faire. Nous les enseignants, à éduquer les enfants à être civilisé, parce qu'il y a des parents là, qui ne civilisent pas leurs enfants. OK. Elle m'a dit ici au Québec, c'est comme ça que ça fonctionne. (...) pourquoi elle va me le dire à moi comme ça ? C'est sur-là, qu'elle ne va pas le dire à une autre enseignante québécoise de souche. (...) parce que je porte le voile, je suis immigrante, je ne sais pas comment ça fonctionne ici au Québec (Safra Akhdar).

Si son intégration se réalise par les règles, quel type de sociabilité vit-elle au travail ?

5.2.2.2 Facteurs de sociabilité

Dans la même logique, les données révèlent que Safra Akhdar vit une faible sociabilité dans son milieu de travail. Ses relations professionnelles sont limitées uniquement aux échanges cognitifs avec les collègues. Certes, d'un point de vue professionnel, les relations avec les collègues ne sont pas tendues, elles sont aussi professionnelles que possible. Il en va de même pour la direction. Safra Akhdar affirme qu'elle n'a de problème avec personne, mais s'agissant du voile, les commentaires peuvent être blessants parfois. Paradoxalement, Safra Khadra bénéficie d'un bon soutien professionnel de la part de sa direction. En revanche, sur le plan humain, et surtout lorsqu'il s'agit de leurs opinions sur le voile et le foulard, l'exclusion, « tu peux la ressentir... de façon quotidienne ». Cette forme de sociabilité dans son milieu professionnel se reflète sur la construction de son IP. Dans l'extrait suivant, elle décrit sa situation :

Au plan professionnel-là, ça va super bien. La direction, elle m'a vraiment supporté pendant toute l'année scolaire. Puisque j'avais une classe particulièrement difficile. Mais... concernant le voile, leur opinion par rapport au voile, tu peux ressentir de façon quotidienne-là. (...) dans des moments précis, t'sais ils vont soulever des commentaires qui peuvent être blessant par rapport à toi. Mais en ce qui concerne l'école, la classe, pour le fonctionnement d'une classe et d'une école, ça va super bien. J'ai aucun problème avec ça. Même mes relations avec une autre enseignante ou avec la direction, ça va super bien. T'sais on est adultes. On est capable de parler, d'échanger, mais c'est juste que... normalement, on est censé comme respectez l'autre, la différence de l'autre.

Mais on dirait à cause de la loi, on dirait après la loi, les gens se permettent de parler très fort pour dire leur opinion par rapport à l'autre, par rapport au voile, à la soumission (Safra Akhdar).

Nous avons traité les facteurs d'intégration et de sociabilité. Dans la section suivante, nous évoquerons les aspects relatifs au développement de l'IP de Safra Akhdar.

5.2.2.3 Évolution de l'IP selon la position de Safra Akadar dans leur milieu scolaire

Cette section analyse le développement de l'IP de Safra Akhdar dans son école. Sur la base des données recueillies, elle peut être divisée en deux parties. La première présente les points de tension et la deuxième porte sur les mécanismes qu'elle adopte pour réguler et ajuster ces tensions.

5.2.2.3.1 *Éléments de tensions*

Safra Akhdar ne supporte pas son milieu inlassablement stressant. Elle déclare : « personnellement, je vais toujours me voir dans un stress de bien paraître ». Elle préfère travailler dans un endroit où elle n'est « pas constamment exposée au regard du public » et doit justifier son mode vestimentaire, car le stress, lorsqu'il atteint un certain seuil, peut contribuer au sentiment d'inefficacité ou d'incompétence (Kamanzi et al., 2015). Si un collègue exprime son opinion sur le hijab, pour elle, c'est une opinion sur laquelle elle ne peut rien dire, mais estime que cela peut l'affecter si cette opinion est orientée dans le cadre des services qu'elle fournit. La tension est donc la manière dont son code vestimentaire se traduit dans sa performance professionnelle. Elle a l'impression de faire tout cela gratuitement : « mais quand [l'opinion de ses collègues] ça peut toucher mon travail, puis mon travail avec les élèves et les efforts que je donne, ici c'est comme si je fais tout ça pour rien ». Le regard suggestif sur son apparence augmente la tension. Elle sait qu'elle est au début de sa carrière et que les messages négatifs véhiculés par les commentaires de ses collègues sont déstabilisants. Elle n'est pas certaine que les remarques l'aident à se développer en tant qu'enseignante. Il n'est pas pour autant clair si cela est dû au foulard, mais il soulève des questions sur sa place dans l'espace scolaire.

Comme si je fais tout ça et puis à la fin, il y a quelqu'un qui va... sortir les points négatifs. Parce qu'on s'entend qu'une enseignante là, surtout moi en début de carrière, je suis toujours en apprentissage... jusqu'à avoir un certain nombre d'années d'expérience. Mais quand mon début de carrière là, il commence déjà avec des points négatifs sans soulever les points positifs, t'sais ça peut faire de la peine. Mon estime de soi peut comme baisser à cause de ça. (...) je trouve que ces commentaires-là, c'est sûr que ce n'est pas constructif là. (...) [ils] peuvent te remettre en question-là, et te faire dire « est-ce que je suis vraiment à la bonne place ». (Safra Akhdar).

Comment Safra Akhdar fait-elle pour adapter la situation à laquelle elle est confrontée ?

5.2.2.3.2 *Éléments d'ajustements et régulations*

Les données suggèrent que Safra Akhdar se sent plus fermée dans ce que les autres peuvent penser d'elle. Elle se sent comme obligée de mener à bien une mission pour éviter que la femme voilée soit déstabilisée. Il lui semble une obligation de ne pas être elle-même par rapport à l'image que les autres lui renvoient. « J'essaie autant que possible de donner une bonne image de la femme [voilée] », dit-elle. Sa stratégie d'ajustement des tensions qu'elle peut vivre n'est pas confortable. Elle estime que certaines valeurs doivent être mises en balance avec les valeurs des personnes qui ont une attitude négative à l'égard des femmes voilées, pour trouver le bon équilibre dans la réflexion de ces dernières. Donc, elle fait régulièrement des efforts supplémentaires pour prouver que même une enseignante portant un hijab peut avoir un bon caractère et être une professionnelle.

Moi je suis une personne très respectueuse. (...), Mais devant les autres personnes qui ne savent pas, c'est quoi une femme voilée, j'essaie le plus de souligner des aspects... de ma personnalité, comme le partage, la générosité, l'empathie. Tout ça, ce sont des critères qui sont présents en moi, mais j'essaie de plus de les soulever devant d'autres personnes pour leur montrer que nous-là, on n'est pas comme ce que disent les médias, on n'est pas des terroristes. On peut être vraiment humain... je fais un effort supplémentaire pour démarquer ses qualités. Pour être honnête-là, je fais un effort supplémentaire que d'autres, peut-être, non voilées, ne vont pas y penser ou vont même pas, faire l'effort (...). Mais comme moi, en tant que voilée, j'essaie de donner une image positive, montrer qu'on peut être de bonnes personnes (Safra Akhdar).

Outre ce facteur, les analyses montrent que Safra Akhdar associe ces attitudes et comportements pas plus à la Loi 21 qu'à d'autres schémas de pensée issus des discussions dans les médias ou d'autres circonstances sociales. En tout cas, elle tente pareillement de rassurer les autres. Cependant, elle affirme que si ses efforts échouent, elle abandonne, mais reste tout de même satisfaite de ses performances. Bien qu'elle cherche la réciprocité, et estime qu'elle doit faire le premier pas, elle précise toutefois que chaque situation dépend de l'interlocuteur.

Avant la loi, oui, j'étais comme ça. Mais après la loi, on dirait... ça dépend vraiment avec qui. (..) Si je vois qu'il n'y a pas de retour là, je ne vais pas me tuer là pour bien paraître. (...) je fais qu'est-ce que j'ai à faire dans mon travail... professionnellement au fond. Puis l'autre aspect me démarquer positivement envers les autres, avoir une belle image, ça c'est un plus que je vais faire. Mais je ne veux pas consacrer tout mon temps, puis toute ma pensée à faire ça. Parce que, t'sais, des fois... il y a des personnes... ça ne va pas être réciproque (Safra Akhadar).

La présentation des résultats concernant les mécanismes de structuration de l'IP chez les EBDA prend ainsi fin. Dans la section suivante, nous allons nous atteler à la discussion de ces résultats.

5.3 Discussion des résultats et conclusion

Les informations présentées dans ce chapitre concernent les mécanismes qui structurent les approches individuelles et professionnelles de l'identité. À travers elles, nous avons largement tenté de répondre à la deuxième partie de notre question de recherche, c'est-à-dire la manière dont les interactions dans le milieu de travail vécues par les enseignantes interrogées influencent la définition ou la remise en cause de leur identité professionnelle. Les significations rapportées par les participantes et les conséquences de ces interactions ont été restituées en fonction du contexte historique avant et après la loi 21. En examinant les sens que ces enseignantes donnent aux interactions et aux relations de pouvoir qu'elles vivent au quotidien, nous avons exploré les relations qui sont au cœur de la construction de l'IP. Notre analyse révèle certains aspects clés qui ressortent des déclarations des participantes, bien que ces aspects n'aient pas le même poids dans le discours de chaque participante. Dans cette section, nous discutons donc ces données au tour de deux dimensions. La première résume les déterminants de l'IP des enseignantes interrogées selon deux mécanismes : les transactions relationnelles et les transactions biographiques. La deuxième dimension définit la typologie des IP qui émerge des récits des répondantes.

5.3.1 Déterminants de l'identité professionnelle construite par les enseignantes

Les résultats de notre recherche suggèrent que les IP des enseignantes interrogées sont le résultat d'une construction sociale façonnée par les interactions avec l'environnement éducatif, et les placent dans une certaine mesure dans des relations de pouvoir inégales entre ceux qui se considèrent comme un groupe majoritaire et les enseignantes voilées. Comme le note Champy (2012, paragr. 18), l'examen de ces processus peut rompre avec la vision naturaliste des phénomènes sociaux et mettre en évidence leur contingence, en montrant qu'ils auraient pu évoluer différemment de ce qu'ils sont aujourd'hui. Le processus de formation de l'IP est ancré dans les transactions relationnelles et biographiques. C'est l'objet de cette sous-section.

5.3.1.1 Transactions relationnelles

Les travaux de Sainsaulieu et al. (1995) suggèrent que l'IP se bâtirait par l'intégration des individus à des groupes sociaux et par les formes de sociabilité qu'ils perçoivent dans ces groupes. Selon Cohen-Scali (2000), il s'agit d'un processus complexe comportant plusieurs dimensions. Ainsi, le fondement de l'IP est lié aux relations sociales au travail, à la formation de représentations sociales ou d'images de soi basées sur les pratiques professionnelles. Les résultats de notre étude vont dans

le même sens. Les enseignantes interrogées ont confirmé que leurs IP se sont formées à travers les groupes sociaux en milieu scolaire et les formes de sociabilité. Six enseignantes ont déclaré avoir vécu l'intégration par le biais d'interactions plutôt que de règles. Toutefois, les trois autres enseignantes n'étaient pas de cet avis - elles ont vécu l'intégration dans les groupes scolaires par le mécanisme inverse, c'est-à-dire par le biais des règles plutôt que les interactions de même, les enseignantes qui se sont intégrées à leur groupe scolaire par la communication ont connu des niveaux de socialisation très élevés, tandis que celles qui se sont intégrées par les règles ont connu une faible socialisation dans leur environnement scolaire. Toutefois, un cas isolé mérite d'être mentionné. Une enseignante (Roumadia Azhar) a rencontré un mécanisme qui ne suivait pas cette logique. Elle a construit son IP par les interactions et, paradoxalement, fait l'expérience d'une faible socialisation sur le lieu de travail. Même si elle est enseignante suppléante et ne travaille que quelques heures par jour dans son école, ses contacts avec ses collègues se limitent uniquement aux échanges cognitifs obligatoires. Elle est donc liée à une trajectoire professionnelle individuelle, comme le souligne les travaux des Cohen-Scali (2000), en d'autres termes, elle est isolée de la vie scolaire collective, mais attachée à son parcours personnel.

Concurremment, Costalat-Founeau (1997) souligne que l'IP collective est déterminée par les représentations sociales. Il s'agit d'une adaptation des pratiques sociales, des connaissances, de l'image professionnelle et de la représentation de soi. Les caractéristiques cruciales de ce mécanisme de construction de l'IP sont celles qui relient les représentations de l'environnement aux représentations de soi et les perceptions aux aspirations, sentiments et valeurs. Selon Cohen-Scali (2000), dans ces circonstances, la profession devient une pratique sociale définie par différents rôles et comportements qui développent l'identité de l'individu. Les résultats de la recherche confirment cette approche. Plusieurs enseignantes ont signalé l'importance de ces facteurs dans leur carrière. L'identité professionnelle de Hamra Azarak est façonnée par ses représentations sociales. Ceci est dû au lien entre son image de l'enseignement et son ambition. Il en va de même pour Beida Asfar. Roumadia Azhar considère les performances de ses élèves comme une variable importante dans la construction de son IP. Le croisement entre ses réalisations et les objectifs de son milieu de travail semble être au cœur de la construction de l'IP de Khabcha Roumad, tandis que dans le cas de Zarga Ahmar, l'analyse des données montre que deux autres variables, à savoir l'expression de soi et les valeurs, influencent sa vie professionnelle. Sur son lieu de travail, elle affirme que l'atmosphère est généralement conviviale et que les conversations sont polies, amicales

et significatives. Cependant, certaines enseignantes (Safra Akhdar et Khadra Ahabache), citant les mêmes facteurs, affirment que leur environnement professionnel a une certaine image de la femme voilée ; elle est considérée comme totalement étrangère aux valeurs québécoises. Cela entraîne dans certains cas des réactions disproportionnées des collègues ou de la direction. Ces réactions affectent les objectifs professionnels des EBDA et les amènent à s'interroger sur leur profession et leur carrière. Dans certains cas, elles envisagent même de changer d'école. Cette situation provoque une anxiété constante et une perte d'estime de soi, ce qui peut être fatal à leur IP.

Selon les travaux de Dubar (1991), l'IP, au-delà du fait d'être une identité dans l'espace professionnel, est aussi et surtout une projection de soi dans le futur, une projection de sa carrière professionnelle. La combinaison de ces situations ci-dessus fait que certaines enseignantes se sentent plus attachées à leur profession. Que la loi 21 soit en place ou non, elles se voient toujours dans la même profession, mais en termes de perspectives, elles sont prêtes à aller ailleurs, dans le secteur privé ou dans une autre province canadienne au détriment du Québec. Ces résultats corroborent les travaux de Bras et Mervin (2010) qui dans leur étude ont montré que l'interdiction de l'utilisation de symbole religieux dans les écoles françaises a entraîné le déplacement des individus de confession musulmane vers des écoles confessionnelles privées. Toutefois, nos données révèlent que les préjugés dans leur environnement de travail semblent motiver davantage certaines enseignantes à effectuer leur travail efficacement et à prouver qu'il est possible de porter le voile et de réussir. Dans une certaine mesure, elles pensent que leur réussite peut avoir un impact important sur la nouvelle génération, notamment d'enseignantes voilées. Au regard donc de la situation de pénurie d'enseignants au Québec (Diedhiou, 2018 ; Morrissette et Demazière, 2018a), ainsi que dans d'autres provinces francophones comme l'Ontario (Duchesne et al, 2019 ; Abawi et Eizadirad, 2020), qui cherchent des moyens de combler leurs déficits, les données suggèrent que la Loi 21 pourrait avoir un impact négatif sur le Québec, certaines répondantes ont indiqué qu'elles pourraient migrer vers des provinces où le besoin en enseignants est factuel. Bien que la situation créée par la loi 21 soit démotivante pour nos participantes, elle ne prédispose aucune enseignante à s'orienter vers un autre emploi que la profession enseignante.

5.3.1.2 Transaction biographique

Toutes les sources de motivation du port du hijab indiquent qu'il s'agit de l'accomplissement d'un commandement divin du Coran. Cependant, divers mécanismes peuvent contraindre une femme à

le porter. Certains de ces aspects sont rapportés également dans les travaux de Lavoie (2018). La femme musulmane peut porter le hijab par conviction sincère fondée sur sa liberté de conscience et de religion. Elle est susceptible aussi de l'utiliser comme un trait héréditaire parce qu'elle a grandi dans un environnement social dans lequel le port du hijab n'est pas seulement une manifestation religieuse, mais aussi un phénomène socioculturel. Il peut également être utilisé par endoctrinement, par exemple sous les auspices d'un prédicateur qui n'impose pas la conformité, mais ne garantit pas non plus la sincérité de celui qui le porte. Elle peut aussi le porter par contrainte, imposée par le mari, le père, le frère ou même la société, en raison de l'inégalité de statut des hommes par rapport aux femmes, ce qui a également une dimension socioculturelle ou religieuse. Toutefois, cette contrainte peut être tacite. Nos données montrent que ces quatre raisons sont plus ou moins communes dans les histoires de vie de nos participantes. Elles suggèrent que, dans tous les cas, même pour celles pour qui le port du hijab par contrainte est avéré, la loi 21 ne saurait être une opportunité de s'affranchir de l'emprise de la religion. Au contraire, presque toutes les enseignantes interrogées ont fait du hijab une partie très importante de leur identité, au point de ne pas pouvoir et même vouloir s'en séparer. Cela contribue à forger leur identité professionnelle, qui est en constante évolution. Ces constats sont cohérents avec le travail de Dubar (1991) selon lequel l'identité professionnelle n'est jamais définitivement définie. Elle évolue en fonction de la position qu'occupe un individu dans un groupe social. Si elle s'établit dans un espace socioprofessionnel, elle est vécue intensément par les individus concernés et implique à la fois une autodéfinition et une stigmatisation par les autres (Dubar, 1991, p. 257, cité dans Cohen-Scali, 2000, para. 18). Il ressort clairement de nos données que le voile est un moyen par lequel les enseignantes interrogées s'identifient et sont stigmatisées dans leur environnement professionnel.

Bien que l'identité professionnelle se forme dans l'organisation et soit intimement liée à l'identité sociale (Costalat-Founeau, 2016), elle est, selon Hughes (cité par Dubar 2010 dans Mangin, 2019), un point de rencontre et de tension entre « identité pour soi » et « identité pour les autres ». La première est notre propre imagination de nous-mêmes, la seconde est l'imagination que les autres ont de nous. Les gens utilisent ces deux mécanismes pour tenter de concilier l'image d'eux-mêmes reflétée par les autres avec ce qu'ils croient ou veulent être. Ils essaient soit de changer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, soit d'ajuster leur « véritable identité » pour réduire le conflit avec l'identité proposée et perçue dans l'espace social. L'analyse de nos données montre que les enseignantes interrogées ont des avis partagés. La plupart d'entre elles ont éprouvé des tensions

quant à la manière dont leur tenue vestimentaire, et en particulier leur utilisation du hijab, se répercutait sur leur performance professionnelle ou même dans les discussions collectives au sein du groupe scolaire. Cela pourrait être offensant et avoir un impact important sur leur carrière, mais dans tous les cas, cela ne les encourage certainement pas à retirer leur voile à l'école. En revanche, une petite minorité a estimé que le hijab ne leur avait jamais causé de conflit. C'est plutôt la différence dans leurs perceptions de la conception de l'enseignement ou encore le statut d'immigrant qui est source de conflit. D'autre part, certaines enseignantes qui n'ont pas connu de conflit à l'école ont été stigmatisées lorsque leur relation avec la culture québécoise a été remise en question. Être un immigrant dans ces circonstances semble problématique, car les élèves et les collègues dénigrent régulièrement tout trait culturel qui n'est pas la culture québécoise. Dans tous les cas, les descriptions résultant des récits de nos participantes indiquent qu'elles utilisent différentes méthodes pour réguler et gérer les tensions en fonction de la situation. La grande majorité déclare ne pas tenter de modifier l'image d'elle-même que les autres leur projettent. Elles font ce qu'elles peuvent pour rester elles-mêmes face aux désagréments et aux comportements qu'elles subissent. D'autre part, certaines enseignantes semblaient disposées à modifier l'image de soi donnée par les autres. Elles sont convaincues qu'elles doivent tout faire pour tenter de briser l'image négative que les gens ont des femmes voilées. Même si elles ne sont pas prêtes à retirer le hijab, elles doivent continuer à faire des efforts supplémentaires pour montrer qu'une enseignante portant le hijab peut aussi être une enseignante de bonne moralité et une excellente professionnelle.

Quoiqu'il en soit, selon le sens que les enseignantes interrogées donnent à leur parcours (Cohen-Scali, 2000 ; Mangin, 2019), ces transactions, tel qu'elles les vivent, créent deux types d'IP chez les enseignantes musulmanes portant le foulard dans le milieu scolaire québécois et bénéficiant du droit acquis par la loi 21 : une IP institutionnelle développée en interaction avec les membres de la communauté éducative et, d'autre part, une IP communautaire, où le respect des règles, le développement autonome d'une IP et la défense des droits des membres de leur groupe prime

Conclusion générale

Le questionnement au départ de cette recherche consistait à savoir comment l'application de la loi 21 au Québec affecte l'IP des enseignantes musulmanes bénéficiant des droits acquis. En utilisant un cadre interactionniste-conflictualiste, l'objectif de cette étude était de comprendre et de décrire la relation entre l'utilisation de signes religieux et l'IP des enseignantes dans le contexte de la Loi sur la laïcité de l'État au Québec. Au terme de cette recherche, cette synthèse décrit les principaux résultats de l'étude d'un point de vue tant scientifique que social et formule des recommandations et des orientations de recherche pour étendre les résultats obtenus. Pour mieux illustrer ceux-ci, nous résumons d'abord les principaux résultats de l'étude, qui sont présentés dans les deux derniers chapitres. Ces résultats ont contribué à répondre à nos questions de recherche spécifiques.

De prime abord, il convient de signaler que nos résultats révèlent que presque toutes les répondantes n'ont qu'une compréhension superficielle de la loi 21, qui se résume principalement à l'interdiction de porter des symboles religieux dans l'espace scolaire. Aucune des participantes n'a mentionné d'autres aspects de la loi dans ses commentaires et la description qu'elles font de la loi 21 n'est parfois pas précise. Pour plus de la moitié des répondantes, la loi 21 est perçue comme une loi contre la religion musulmane, et par le fait même, contre le hijab et la femme voilée.

L'une des principales contributions de cette recherche est le récit d'expériences de ces enseignantes. Comme nous l'avons mentionné, avant notre étude, les chercheurs n'avaient pas exploré la question de l'expérience et de l'IP des enseignantes qui portent des symboles religieux. Les résultats de cette étude suggèrent que, en ce qui concerne les interactions et les relations de pouvoir vécues par les enseignantes musulmanes bénéficiant du droit acquis dans le contexte de la loi sur la laïcité de l'État québécois, il n'y a pratiquement pas d'incidents avec les élèves et leurs parents (que ce soit avant ou après la loi 21). En revanche, bien que les relations avec les collègues et les directions soient décrites comme excellentes dans la plupart des cas, c'est avec ce groupe d'acteurs de la communauté éducative que, quelquefois, des incidents ont été signalés. Les résultats montrent que quelques EBDA ont des relations verticales complexes avec leurs directions, ce qui les oblige à multiplier leurs efforts pour être acceptées. Dans des cas extrêmes, certains collègues enseignants assument le rôle de « police de la 21 », ce qui affecte considérablement l'IP des EBDA. Car cette action crée une hiérarchie des enseignants, ce qui amène certaines EBDA à se remettre

en question en tant qu'enseignantes. Le racisme, l'islamophobie et la discrimination existent depuis longtemps, mais le projet de charte des valeurs et la loi 21 les a mis en évidence et les a exacerbés dans le cadre des relations avec les collègues et directions. Presque toutes les enseignantes interrogées ont admis qu'il existe des tensions dans l'environnement scolaire en raison de la loi 21 ou du projet de charte des valeurs. Quelques-unes ont affirmé avoir fait l'expérience de ces tensions, qui étaient parfois indirectes et subtiles. Dans tous les cas, il s'agissait soit de gestes, attitudes ou comportements désagréables, soit de discours d'exclusion, qui traduisent ce que Jamin (2016) appelle le racisme ordinaire. Les résultats de notre étude confirment également que les enseignantes interrogées considèrent le voile en tant que symbole religieux comme un élément central de leur identité. Dans la plupart des cas, il semble être inextricablement lié à leur IP, dans la mesure où ces femmes se définissent d'abord comme musulmanes et voilées et ensuite enseignantes. La confluence des deux dimensions de leur identité conduit certains de leurs collègues à les soupçonner d'être des femmes soumises qui endoctrineraient les élèves sur le plan religieux. Elles rejettent catégoriquement ces perceptions. Ce qui converge avec la position d'autres collègues qui, dans certains milieux scolaires, ne manquent pas de témoigner de l'empathie pour ces enseignantes victimes de préjugés.

Nos résultats suggèrent que les IP des enseignantes interrogées sont le résultat de constructions sociales issues de leurs interactions avec l'environnement scolaire, qui les placent dans des rapports de force inégaux entre les enseignantes qui s'identifient comme majoritaires et celles qui portent le hijab. Ces transactions relationnelles, qui contribuent à la formation de leur IP (Sainsaulieu, 1995 ; Cohen-Scali, 2000), découlent d'un processus d'intégration dans des groupes professionnels à plusieurs dimensions et d'une forme de sociabilité plus ou moins élevée. En fait, la plupart des enseignantes interrogées ont déclaré avoir vécu l'intégration par l'interaction plutôt que par les règles. Ces enseignantes qui ont vécu l'intégration par l'interaction ont connu des niveaux très élevés de sociabilité dans l'environnement de travail, tandis que celles dont l'intégration était assurée par des règles ont connu de faibles niveaux de sociabilité dans l'environnement scolaire. En ce qui concerne leur projection dans l'avenir, les données suggèrent que certaines enseignantes seraient prêtes à passer dans le secteur privé ou dans d'autres provinces où elles se sentent « acceptées ». Cependant, il semble que les préjugés à leur encontre encouragent certaines à travailler efficacement pour démontrer qu'il est possible d'être une enseignante qualifiée en portant un hijab. En effet, un des résultats forts semble être que la Loi 21 renforce, pour certaines, leur

identité professionnelle, notamment pour celles qui veulent travailler deux fois plus pour «prouver» leur compétence ou renforcer leurs habiletés sociales en milieu scolaire (elles deviennent très proactives dans les interactions pour se faire accepter et se faire connaître, faire tomber les préjugés à leur égard). La plupart des enseignantes interrogées ont déclaré qu'elles ne voulaient pas se conformer à l'image que les autres leur donnaient en raison des situations inconfortables dans lesquelles elles se trouvaient. Elles devaient faire tout leur possible pour essayer de briser la perception négative des femmes portant le hijab. Elles tentent donc de s'adapter à la situation en essayant, entre autres, de changer leur image.

Dans ce mémoire, nous avons identifié deux types d'IP : l'IP institutionnelle et l'IP communautaire. Le premier groupe comprend la majorité des enseignantes. Elles placent l'organisation scolaire et leur profession au-dessus de tout, et leurs pensées et actions sont orientées vers l'école, le gouvernement et l'État. Elles sont influencées par les acteurs de l'école, vivent leur intégration principalement par l'interaction et sont fortement impliquées dans la vie normale de l'école. Le second groupe est composé d'enseignantes qui sont plus préoccupées par l'avenir des autres femmes portant le hijab. Elles ont connu plus d'incidents à l'école, parfois à cause de la loi 21, et éprouvent un plus grand malaise au travail. Leur IP est davantage déterminée par leur perception de la société. Leur intégration sur le lieu de travail se fait par le biais de règles plutôt que par l'interaction.

L'étude se conclut par une recommandation clé à l'intention des enseignantes et directions d'école. Comme elles et ils travaillent tous dans un environnement d'enseignement, il est conseillé de promouvoir et d'adopter un degré de tolérance et d'ouverture envers les autres et envers la diversité. Plusieurs enseignantes ont déclaré avoir de très bonnes relations avec leurs collègues et leurs directions, tant sur le plan professionnel que social. Cependant, les enseignantes interrogées et leurs collègues ont également signalé plusieurs situations d'inconfort. Les collègues doivent donc faire des efforts supplémentaires pour accepter les différences des uns et des autres. Les directions, quant à elles, doivent veiller à ce que l'ouverture aux autres soit une réalité dans leurs écoles, en tentant de sensibiliser la communauté éducative de manière continue.

Quant aux enseignantes portant le hijab, elles peuvent contribuer en participant à des recherches, car ces enquêtes leur donnent l'occasion d'exprimer leur point de vue en tant que femmes musulmanes voilées. Par conséquent, les personnes qui subissent les effets de la loi 21 peuvent

contribuer à la formation interculturelle du personnel scolaire en acceptant de partager leur vécu. Par leur récit d'expérience, les enseignantes musulmanes voilées peuvent aussi contribuer à éliminer certains stéréotypes sur les femmes portant le hijab.

Enfin, il nous semble pertinent d'accorder une plus grande attention au racisme ordinaire, à l'islamophobie et aux mécanismes d'exclusion dans la formation initiale et continue des enseignants de différents niveaux d'enseignement, ainsi que de différents acteurs travaillant dans les écoles primaires et secondaires (directions, orthopédagogues, TES, psychoéducateurs, conseillers scolaires, ergothérapeutes, travailleurs sociaux, etc.). La sensibilisation de toutes les parties prenantes de la communauté éducative peut contribuer à réduire le sentiment d'exclusion ressenti par les enseignantes qui portent des symboles religieux.

Au terme de cette étude, nous reconnaissons les limites de cette recherche. Comme mentionné ci-dessus, les données ont été collectées au plus fort de la pandémie de la COVID19, lorsque les expériences des enseignante.e.s individuell.e.s semblent différer de la période habituelle. Le contexte dans lequel les enseignant.e.s exercent leur profession peut avoir changé. Malgré cette limite, l'étude a produit des résultats intéressants d'un point de vue théorique et empirique. Une autre limite est que seules les EBDA ont été interrogées. Notre étude serait plus pertinente si nous essayions de comparer leurs récits avec ceux d'autres catégories d'enseignant.e.es et de gestionnaires d'établissements scolaires afin d'obtenir une perspective différente sur le sujet et d'assurer une forte triangulation des données. Dans ce contexte, il n'est pas possible de généraliser, mais les résultats peuvent être utilisés pour inspirer d'autres études sur l'identité professionnelle en contexte de Loi 21.

Cette synthèse se termine donc par quelques orientations de recherche découlant de notre enquête. Nous souhaitons attirer l'attention sur trois d'entre elles. Premièrement, nos recherches ont montré que le projet de loi 21, et par la suite la loi 21, met en évidence et exacerbe certaines tensions dans les écoles. En outre, plusieurs enseignantes interrogées ont clairement indiqué que certains de leurs collègues semblaient être racistes, voire islamophobes. Que pensent donc ces enseignants du port du voile en classe et quel impact cela a-t-il sur les jeunes élèves le portant ? Il s'agit d'un domaine qui doit être exploré pour comprendre et expliquer comment les préjugés de certains enseignants à l'égard des femmes voilées peuvent affecter les élèves musulmanes portant le hijab. Deuxièmement, les enseignantes ne bénéficiant pas du droit acquis ont dû retirer leur voile pour

conserver leur emploi. D'autres ont refusé d'enlever leur voile et se sont orientées vers le secteur privé de l'enseignement. Il semble judicieux de se demander comment ces situations qui s'imposent à elles affectent leur IP en tant qu'enseignantes. En définitive, les résultats de notre étude montrent que certaines EBDA veulent prouver qu'il est possible de bien s'intégrer dans la société québécoise en tant que femme musulmane portant le hijab et d'être en même temps une excellente professionnelle comme enseignante. Cependant, ce défi semble être plus difficile selon elles dans un environnement francophone que dans un environnement anglophone. Il serait donc pertinent d'examiner la dynamique de l'intégration professionnelle des enseignantes musulmanes au Québec dans une démarche permettant de comparer l'expérience vécue en milieu scolaire francophone versus anglophone.

Références bibliographiques

- A not-so-lone wolf; Terrorism in Quebec City. (2017). *The economist*, 442(9026), 30.
- Abdmolaei, S., Hoodfar, H. et Kerbiriou, A.-H. (2018). Porter son identité à l'ère de la mondialisation : Politiques du voile et de la mode en contextes musulman et occidental. *Anthropologie et Sociétés*, 42(1), 81-111. <https://doi.org/10.7202/1045125ar>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. et Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.2307/1602142>
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (5^e éd.).CEC.
- ANQ. Journal des débats de la Commission des institutions — Consultations particulières sur le projet de loi n° 21 — Loi sur la laïcité de l'État (2)., n° 34-Vol. 45 § Commission permanente des institutions (2019).
- Antonius, R. (2008). L'islam au Québec : les complexités d'un processus de racisation. *Cahiers de recherche sociologique*, (46), 11-28. <https://doi.org/10.7202/1002505ar>
- Bakali, N. (2015). Contextualising the Quebec Charter of Values: how the Muslim “Other” is conceptualised in Quebec. *Culture and Religion*, 16(4), 412-429. <https://doi.org/10.1080/14755610.2015.1090468>
- Bakali, N. (2017). Islamophobia in Quebec Secondary Schools: Inquiries into the Experiences of Muslim Male Youth Post-9/11. Dans M. Mac an Ghail et C. Haywood (dir.), *Muslim Students, Education and Neoliberalism: Schooling a “Suspect Community”* (p. 145-159). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56921-9_10
- Balibar, É. (1991). Faut-il qu'une laïcité soit ouverte ou fermée ? *Mots. Les langages du politique*, 27(1), 73-80. <https://doi.org/10.3406/mots.1991.1608>
- Baubérot, J. (2014). *Les laïcités dans le monde*. Presses Universitaires de France.
- Benhadjoudja, L. (2014). Les controverses autour du hijab des femmes musulmanes : un débat laïque ? Dans *Penser la laïcité québécoise : fondements et défense d'une laïcité ouverte au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Benhadjoudja, L. (2018). Les femmes musulmanes peuvent-elles parler ? *Anthropologie et Sociétés*, 42(1), 113-133. <https://doi.org/10.7202/1045126ar>
- Bras, J.-P. et Mervin, S. (2010). *Programme de recherche : L'enseignement de l'Islam dans les écoles coraniques les institutions de formation islamique et les écoles privées* ([Rapport de recherche dans le cadre d'une convention entre le Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer et des collectivités territoriales et l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)]). Institut d'Etudes de l'Islam et des Sociétés du Monde Musulman (IISMM). <http://www.west-info.eu/laicism-adiou-france-immigrants/rapport-6/>

- Brodeur, P. (2008). La commission Bouchard-Taylor et la perception des rapports entre « Québécois » et « musulmans » au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, (46), 95-107. <https://doi.org/10.7202/1002510ar>
- Bullivant et Lee, L. (2016). secularism. Dans *Oxford A Dictionary of Atheism*. Oxford University Press.
- Casimiro, C. (2011). *La différenciation pédagogique vue par les enseignants* [mémoire professionnel bachelor of arts, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. <https://doc.rero.ch/record/30650>
- Champy, F. (2011a). Chapitre 1: Le double ancrage de la théorie. Dans *Nouvelle théorie sociologique des professions* (p. 23-56). Presses Universitaires de France.
- Champy, F. (2011b). Introduction générale. Dans *Nouvelle théorie sociologique des professions* (p. 1-22). Presses Universitaires de France.
- Champy, F. (2012). Les regards sociologiques successifs sur les professions. Dans *La sociologie des professions* (p. 13-34). Presses Universitaires de France.
- Chevallier, J. (2018). Identité, organisation, institution. *HAL*, 12.
- Clavel, E. (2018, 10 décembre). Le port de signes religieux « inacceptable » chez les enseignants, selon 61 % des Québécois. *HuffPost Quebec*.
- Cohen-Scali, V. (2000). Chapitre premier - Définitions et modèles de l'identité professionnelle. Dans *Alternance et identité professionnelle* (p. 81-92). Presses Universitaires de France.
- Combessie, J.-C. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans *La méthode en sociologie* (5^e éd., p. 24-32). La Découverte.
- Costalat-Founeau, A.-M. (2016). Identité professionnelle. Dans *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés* (p. 236-240). Dunod.
- Côté-Boucher, K. et Hadj-Moussa, R. (2008). Malaise identitaire: islam, laïcité et logique préventive en France et au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, (46), 61-77. <https://doi.org/10.7202/1002508ar>
- Diedhiou, S. B. M. (2018, 17 octobre). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec : une recherche collaborative* [thèse de doctorat en sciences de l'éducation, option mesure et évaluation]. Université de Montréal.
- Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015a). Chapitre 4 : De Durkheim à la théorie fonctionnaliste des professions. Dans *Sociologie des professions* (p. 67-96). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dubar.2015.01>
- Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015b). Chapitre 5 - La sociologie interactionniste des groupes professionnels. Dans *Sociologie des professions* (p. 97-118). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dubar.2015.01>
- Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015c). Chapitre 6 - De Weber aux « nouvelles » théories des professions. Dans *Sociologie des professions*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dubar.2015.01>

- Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015d). Chapitre 13 : La question des identités professionnelles. Dans *Sociologie des professions* (p. 301-326). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dubar.2015.01>
- Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015e). Introduction générale. Dans *Sociologie des professions* (p. 7-18). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dubar.2015.01>
- Éditeur officiel du Québec. Projet de loi n°60 : Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement -, n° 60 (2013).
- Éditeur officiel du Québec. Projet de loi no 62 (2017, chapitre 19) : Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes -, n° 62 (2017).
- Éditeur officiel du Québec. Projet de loi N°21 (2019, chapitre 12) Loi sur la laïcité de l'État., n° 21 (2019).
- Eid, P. (2016). Les nouveaux habits du racisme au Québec : L'altérisation des arabo-musulmans et la (re)négociation du Nous national. Dans *Au nom de la sécurité ! : criminalisation de la contestation et pathologisation des marges* (p. 86-87). M Éditeur.
- Fortier, M. (2019). Premiers effets de la loi 21 dans les écoles de Montréal. *LeDevoir.com*.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches en éducation* [En ligne], (11). <https://doi.org/10.4000/ree.4963>
- Haarscher, G. (2017). *La laïcité*. Presses Universitaires de France.
- Haddad, Y. Y. et Quadri, J. (2018). Islam. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/islam>
- Hassan, G., Mekki-Berrada, A., Rousseau, C., Lyonnais-Lafond, G., Jamil, U. et Cleveland, J. (2019). Impact of the Charter of Quebec Values on psychological well-being of francophone university students. *Transcultural Psychiatry*, 56(6), 1139-1154. <https://doi.org/10.1177/1363461516656972>
- Iacovino, R. (2015). Contextualizing the Quebec Charter of Values: Belonging without Citizenship in Quebec. *Canadian Ethnic Studies*, 47(1), 41-60.
- Jamin, J. (2016). Racisme ordinaire : entre préjugés, stéréotypes et boucs émissaires [Centre d'Action Laïque de la Province de Liège]. *Salut & Fraternité N°94*. <https://www.calliege.be/salut-fraternite/94/racisme-ordinaire-entre-prejuges-stereotypes-et-boucs-emissaires/>
- Jeffrey, D. (2015). *Laïcité et signes religieux à l'école*. Presses de l'Université Laval.
- Jutras, F., Legault, G. A. et Desaulniers, M.-P. (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Dans

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés (Presses de l'Université du Québec).

- Kamanzi, P., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kolly, M. (2018). Identité professionnelle et identité religieuse. Solidarités interminoritaires chez de futur·e·s intervenant·e·s du social. *Brussels Studies*, (100). <https://doi.org/10.4000/brussels.1638>
- Koussens, D. (2011). Le port de signes religieux dans les écoles québécoises et françaises. Accommodements (dé)raisonnables ou interdiction (dé)raisonnée ? *Globe*, 11(1), 115-131. <https://doi.org/10.7202/1000494ar>
- Koussens, D. (2012). Une mise en scène nationaliste de la laïcité en porte-à-faux avec la réalité des aménagements laïques canadiens : éléments du débat québécois. *Revue de Droit de l'Université de Sherbrooke*, 43, 183-867. <https://doi.org/doi.org/10.17118/11143/10251>
- Larochelle-Audet, J. (2017). La transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants : nouvelles perspectives de recherche critiques. *Initio : revue sur l'éducation et la vie au travail*, Printemps 2017(6), 75-94.
- Larochelle-Audet, J. (2019, 20 juin). *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant-es de groupes racisés* [thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Montréal.
- Lavoie, B. (2018). S'approprier la laïcité malgré la tourmente sociale : la présence d'une posture « optimiste critique » chez des femmes musulmanes portant le hijab au Québec. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 47(1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/0008429817720472>
- Le Breton, D. (2012a). La constitution historique de l'interactionnisme symbolique. Dans *L'interactionnisme symbolique* (p. 9-43). Presses Universitaires de France.
- Le Breton, D. (2012b). Les grands axes théoriques de l'interactionnisme. Dans *L'interactionnisme symbolique* (p. 45-98). Presses Universitaires de France.
- Le Coz, C. (2015). *Laïcité au Québec : de nouveaux enjeux sociaux et politiques, vers un nouveau modèle* ([Mémoire de Maîtrise en Communication]). Université du Québec à Montréal.
- Lebuis, P. (2006). Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école. *Éthique publique*, 8(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1873>
- Lefebvre, S. et Triki-Yamani, A. (2012). Jeunes adultes immigrants de deuxième génération. Dynamiques ethnoreligieuses et identitaires. *Canadian Ethnic Studies*, 43-44(3-1), 183-211. <https://doi.org/10.1353/ces.2011.0043>
- Legault, G. (2011). *La laïcité en France et au Québec : les trajets historiques vers les commissions Stasi et Bouchard-Taylor* ([Mémoire de Maîtrise en Sciences politiques]). Université de Montréal.

- Magnan-Mac Kay, M.-O. (2011). *Éducation et frontières linguistiques au Québec : les parcours identitaires d'étudiants universitaires issus de l'école de langue anglaise* [thèse de doctorat en sociologie]. Université Laval.
- Mancilla, A. (2009). La religion dans l'espace public : une enquête préliminaire sur les perceptions de quelques leaders juifs et musulmans en milieu montréalais. *Diversité urbaine*, 9(2), 27-50. <https://doi.org/10.7202/039386ar>
- Mancilla, A. (2011). Religion dans l'espace public et régulation politique : le parcours de la notion de laïcité dans le discours étatique québécois. *Recherches sociographiques*, 52(3), 789-810. <https://doi.org/10.7202/1007658ar>
- Mangin, B. (2019). Identité professionnelle. Dans *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 335-338). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01>.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie : les professions. Dans *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (p. 7-20). Presses Université Laval.
- Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Milot, M. (2001). La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec. *Éducation et Francophonie*, XXIX(2), 89-110.
- Milot, M. (2007). Ecole et religion au Québec : une laïcité en tension. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 39(1), 165-176. <https://doi.org/10.3406/spira.2007.1263>
- Milot, M. (2008). *La laïcité*. Novalis.
- Milot, M. et Estivalèzes, M. (2008a). La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec. *Éducation et francophonie*, 36(1), 86-102. <https://doi.org/doi.org/10.7202/018091ar>
- Milot, M. et Estivalèzes, M. (2008b). La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec. *Éducation et francophonie*, 36(1), 86-102. <https://doi.org/10.7202/018091ar>
- Morrissette, J. et Demazière, D. (2018). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Education et francophonie*, XLVI(2), 21.
- Morrissette, J., Demazière, D., Larose, M., Diédhiou, S. et Arcand, S. (2019). La confrontation de conventions professionnelles au coeur de la socialisation d'enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger travaillant dans l'école montréalaise. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 100-128. <https://doi.org/10.7202/1067535ar>
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors serie*(3), 1-27.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, (74), 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>

- Nadeau, F. et Helly, D. (2016). Une extrême droite en émergence ? Les pages Facebook pour la charte des valeurs québécoises. *Recherches sociographiques*, 57(2-3), 505-521. <https://doi.org/10.7202/1038437ar>
- Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* [thèse de doctorat en éducation]. Université de Sherbrooke.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(2), 25-36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- Poulat, É. (s. d.). LAÏCITÉ, notion de. Dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Encyclopædia Universalis.
- Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Lapierre, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin éditeur.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Chenelière-éducation.
- Provencher, A. (2010). Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes débutantes en contexte de relation mentorale [mémoire de maîtrise ès arts en sciences de l'éducation, option psychopédagogie]. Université de Montréal.
- Provencher, A. (2020). Négociations identitaires d'enseignants immigrants en insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec [thèse de doctorat en éducation]. Université de Montréal.
- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 15-28. <https://doi.org/10.18162/fp.2016.274>
- Robillard, J.-P. (2019). Premiers effets de l'interdiction des signes religieux. *Radio-Canada.ca*. Radio-Canada.ca.
- Statistique Canada. (2017a). *Population immigrante selon certains lieux de naissance, la catégorie d'admission et la période d'immigration. Recensement de 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dv-vd/imm/index-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2017b). *Québec [Province] et Canada [Pays] (tableau). Profil du recensement, Recensement de 2016, produit n° 98-316-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 29 novembre 2017*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Statistique Canada. (2017c). *Tableau 17-10-0040-01. Estimations des composantes de la migration internationale, trimestrielles. DOI : <https://doi.org/10.25318/1710004001-fra>*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/cv.action?pid=1710004001>
- Tremblay, S., Magnan, M.-O. et Levasseur, C. (2018). Religion and Negotiation of the Boundary between Majority and Minority in Quebec: Discourses of Young Muslims in Montréal CÉGEPs. *Education Sciences*, 8(4), 1-23. <https://doi.org/10.3390/educsci8040183>

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Les presses de l'Université de Montréal.
- Vatz-Laaroussi, M. (2008). Du Maghreb au Québec : accommodements et stratégies. *Travail, genre et sociétés*, N^o 20(2), 47-65.
- Wilkins-Laflamme, S. (2018). Islamophobia in Canada: Measuring the Realities of Negative Attitudes Toward Muslims and Religious Discrimination. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 55(1), 86-110. <https://doi.org/10.1111/cars.12180>
- Woehrling, J. (2008). Les fondements et les limites de l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. Dans *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique : normes et pratiques* (p. 43-56). Fides.
- Zimmermann, P., Flavier, É. et Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 49(1), 35-50. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724>

Annexes 1 : Grille d'entretien semi-directif

Question tremplin : pourquoi avez-vous accepté de participer à cette recherche ?

I. Profil des enseignantes

- Âge ; formation ; lieu de formation ; état matrimonial ;
- Ancienneté ; ordre d'enseignement ; type de classe tenue ; disciplines ; type d'emploi ;

II. Le rapport au travail enseignant

- Comment concevez-vous la profession enseignante ? Comment concevez-vous l'enseignement et la pédagogie ?
- Quelle image vous faites-vous de la profession enseignante ?
- Comment vous définissez-vous dans le champ de travail ?
- Comment voyez-vous votre rôle d'enseignantes ?
 - o Par rapport aux élèves, aux collègues, aux directions, aux familles ?
- Comment, selon vous, vos collègues (enseignants ou non), les parents et les élèves vous définissent-ils dans le champ de travail ?
- Avez-vous l'impression de partager sensiblement la même conception de l'enseignement que vos collègues ou d'avoir un point de vue minoritaire ?

III. Le rapport à la Loi 21

- Que savez-vous de la Loi 21 ?
 - Décrivez-nous comment vous avez vécu la période des débats ayant animé l'adoption de la Loi 21.
 - Selon vous, l'adoption de cette Loi 21 crée-t-elle des tensions dans le milieu scolaire ? Si oui, comment ?
 - Avez-vous vécu, en particulier, une ou plusieurs de ces tensions ? Comment ?
- IV. Interactions avec la communauté éducative (avant et après la Loi 21)
- a) Interactions avec les élèves (votre perception avant et après Loi 21)
- Décrivez-nous votre relation avec les élèves ?
 - Parlez-vous, avec vos élèves, d'autres sujets en dehors des cours, notamment relatifs
 - o À la laïcité ? À la religion ? Au port de signes religieux ?
 - Que retenez-vous de ce qu'ils vous disent et comment l'interprétez-vous ?
 - Y a-t-il eu un ou des moments caractérisés par un ou des incidents qui vous ont marqué (avant et après Loi 21) ? Si oui, expliquez ? Est-ce que cela vous a amené à vous questionner sur votre métier, avenir professionnel ?
- b) Interactions avec les collègues (votre perception avant et après Loi 21)
- Décrivez-nous votre relation avec vos collègues ?
 - Abordez-vous, avec vos collègues, des sujets relatifs
 - o À la laïcité ? À la religion ? Au port de signes religieux ?
 - Que retenez-vous de ce qu'ils vous disent et comment l'interprétez-vous ?
 - Quels types de relations vivez-vous avec vos collègues ?
 - Y a-t-il eu un ou des moments caractérisés par un ou des incidents qui vous ont marqué (avant et après Loi 21) ? Si oui, expliquez ? Est-ce que cela vous a amené à vous questionner sur votre métier, avenir professionnel ?

- c) Interactions avec les directions d'établissements (votre perception avant et après Loi 21)
- Décrivez-nous votre relation avec votre direction ?
 - Quel est le degré d'implication de la direction dans votre parcours d'enseignantes ?
 - Y a-t-il eu un ou des moments caractérisés par un ou des incidents qui vous ont marqué (avant et après Loi 21) ? Si oui, expliquez ? Est-ce que cela vous a amené à vous questionner sur votre métier, avenir professionnel ?
- d) Interactions avec les familles (votre perception avant et après Loi 21)
- Décrivez-nous votre relation avec les parents d'élèves ?
 - Abordez-vous, avec les familles, des sujets relatifs
 - o À la laïcité ? À la religion ? Au port de signes religieux ?
 - Que retenez-vous de ce qu'ils vous disent et comment l'interprétez-vous ?
 - Y a-t-il eu un ou des moments caractérisés par un ou des incidents qui vous ont marqué (avant et après Loi 21) ? Si oui, expliquez ? Est-ce que cela vous a amené à vous questionner sur votre métier, avenir professionnel ?

V. Identité individuelle et professionnelle des enseignantes

- a) Identité individuelle
- Trajectoire ayant conduit au port du voile
 - Comment en êtes-vous arrivée à porter le voile ?
 - o Influence sociale ? Influence familiale ?
 - Que représente le voile pour vous ?
 - Pratique de la religion (fréquence ; moment de pratique ; fréquentation lieu de culte ; manière de pratiquer...) ?
 - Quelle est l'image que vous vous faites de vous-même ?
 - Selon vous, comment les autres (chaque acteur de la communauté éducative) vous voient-ils ? Face à cette situation, comment réagissez-vous ?
 - Est-ce que vous tentez de modifier l'image de vous que les autres vous projettent ? Si oui, comment et à quelle fréquence ?
 - Est-ce que vous tentez d'accommoder votre « identité réelle » dans l'optique de réduire l'écart avec l'identité qui vous est prêtée dans l'espace scolaire ? Si oui, comment et à quelle fréquence ? Spécifiez chaque accommodement dans un contexte spécifique :
 - o Avant la Loi 21
 - o Après la Loi 21
- b) Identité professionnelle
- Parlez-nous de votre parcours professionnel ?
 - Racontez-moi votre insertion dans la profession enseignante ?
 - Quels sont les aspects qui vous motivent dans l'exercice de votre profession d'enseignante ? (Avant et après Loi 21)
 - Parlez-moi de votre quotidien professionnel, de vos pratiques ? (Avant et après Loi 21)
 - Aviez-vous le sentiment de faire partie intégrante de la profession enseignante ? Expliquez ?
 - o À quel moment ce sentiment est-il apparu ? A-t-il évolué ? Comment ?
 - o À quoi attribuez-vous l'évolution de votre sentiment d'appartenance à la profession ?
- c) Environnement professionnel
- Comment vous représentez-vous votre environnement professionnel ?
 - Comment vous représentez-vous vous-même dans cet environnement ?

- Quelles sont vos aspirations ?
- Quels sont vos sentiments ?
- Avez-vous vécu des situations de malaise que vous vivez au travail ? Racontez (Avant et après Loi 21).
- Avez-vous le sentiment de vivre ou d'avoir vécu du racisme, l'islamophobie ? Expliquez ?
 - Dans quelles mesures associez-vous ces racismes et/ou islamophobies aux différents événements ayant ponctué l'épineuse question de laïcité (crise des accommodements, Charte des valeurs... Loi21) ?

VI. Le rapport au projet professionnel

- Quelles sont vos aspirations professionnelles
- Comment envisagez-vous votre avenir dans la profession ?
- Quelles sont vos attentes en tant qu'enseignante :
 - envers vos collègues, élèves, parents, administrations (attentes en rapport avec l'identité religieuse) ?
- Quel sens donnez-vous à votre trajectoire professionnelle ?

VII. Divers

- Y a-t-il des éléments que vous aimeriez ajouter ?
 - Événements marquants ;
 - précisions ;
 - commentaire ;
 - recommandations ;
 - - questions ; etc.

Annexes 2 : fiches d'analyses

Tableau 1 : Analyse des expériences contribuant à la définition ou à la remise en cause de l'IP

N°	Expériences autorapportées des interactions			En lien avec L21		Sans lien avec L21		Références ²⁶
				Définissant IP	Remettant en cause IP	Définissant IP	Remettant en cause IP	
1	Expériences des enseignants avec	Élèves	Avant L21					
2			Après L21					
3		Collègues	Avant L21					
4			Après L21					
5		Directions	Avant L21					
6			Après L21					
7		Familles	Avant L21					
8			Après L21					

Tableau 2 : Analyse des incidents résultants des interactions entre enseignants et acteurs de la communauté éducative

N°	Incidents résultants des interactions			En lien avec L21		Sans liens avec L21		Références
				Affectant IP	N'affectent pas IP	Affectant IP	N'affectent pas IP	
9	Interactions des enseignants avec	Élèves	Avant L21					
10			Après L21					
11		Collègues	Avant L21					
12			Après L21					
13		Directions	Avant L21					
14			Après L21					
15		Familles	Avant L21					
16			Après L21					

Tableau 1 : Analyse des impacts des expériences vécues par les enseignants sur leur IP

N°	Identité professionnelle	Liés aux expériences vécues	Facteurs d'impacts				Références
			En lien avec L21		Sans liens avec L21		
			Avant L21	Après L21	Avant L21	Après L21	
17	Image de l'IP	Oui					
18		Non					
19	Identification individuelle comme enseignants	Oui					
20		Non					
21	Sentiments d'altérité	Oui					
22		Non					
23	Perspective de quitter la profession	Oui					
24		Non					

²⁶ Par références, on entend consigner dans cette colonne, au moment de l'analyse, les numéros des dimensions (première colonne) qui pourraient se croiser avec les informations de la ligne analysée.

Tableau 2 : Analyse des mécanismes de construction de l'IP des enseignantes musulmanes en contexte de L21

N°	Facteurs structurels de construction de l'IP		Trame historique		Réf
			Avant L21	Après L21	
25	Facteurs intégratifs	Par les règles	Valorisation de statut		
26			Faible implication		
27			Atomisation de relations		
28		Par les interactions	Échanges ouverts avec la hiérarchie		
29			Forte implication		
30			Valeurs de dépassement des expériences		
31		Valeurs d'accumulation d'expérience			
32	Facteurs de sociabilité	Forte sociabilité	Relation affective intense avec les collègues		
33			Adhésion à l'esprit de l'école		
34			Adhésion aux valeurs de solidarité		
35		Faible sociabilité	Adhésion aux valeurs du métier		
36			Relation limitée aux échanges cognitifs avec les collègues		
37			Souvent en retrait par rapport à la vie de l'école		
38		Rattaché aux trajectoires individuelles			
Facteurs de l'origine de l'identité collective professionnelle					
39	les pratiques sociales,				
40	les connaissances,				
43	Actions déterminantes dans la construction identitaire	la représentation de l'environnement			
44		les représentations de soi			
45		les aspirations,			
46		les sentiments,			
47		les valorisations			
Évolution de l'IP selon la position de l'individu dans un groupe					
48	Définition	définitions de soi (l'identité pour soi)			
49		étiquetages par autrui (l'identité pour autrui)			
50	Éléments de tensions	point de rencontre entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui			
51		point de tensions entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui			
52	Éléments d'ajustements et régulations	modification de l'image qui est renvoyée,			
53		accommodement de son « identité réelle »			

Annexes 3 : Certificat d'éthique



Certificat no CEREP-20-109-D

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

1er octobre 2020

Objet: Approbation éthique – Laïcité et signes religieux ostentatoires dans le système éducatif québécois : récits d'identité professionnelle des enseignantes bénéficiant du droit acquis dans le contexte de la loi 21

M. Adam Ali Adam,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CEREP) a étudié le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat. Nous vous invitons à faire suivre ce document au technicien en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaîtra une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CEREP tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie
Université de Montréal

c. c. Marie-Odile Magnan, professeure agrégée, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation

p. j. Certificat #CEREP-20-109-D

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique
3333, Queen Mary
Local 220-10
Montréal QC H3V 1A2

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cer@umontreal.ca
www.cerep.umontreal.ca



Certificat no CEREP-20-109-D

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CÉREP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Laïcité et signes religieux ostentatoires dans le système éducatif québécois : récits d'identité professionnelle des enseignantes bénéficiant du droit acquis dans le contexte de la loi 21
Étudiant requérant	Adam Ali Adam , candidat à la maîtrise, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation

Sous la direction de: Marie-Odile Magnan, professeure agrégée, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Financement	
Organisme	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en éducation
et en psychologie
Université de Montréal

1er octobre 2020
Date de délivrance

1er novembre 2021
Date de fin de validité

1er novembre 2021
Date du prochain suivi