



uOttawa

**Éthos public au Québec et en Ontario des enseignantes voilées d'origine maghrébine**

Jade Boivin

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa  
Dans le cadre des exigences du programme de  
Doctorat en Administration publique

École d'études politiques  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa

© Jade Boivin, Ottawa, Canada, 2025

Composition du jury :

**Gamal Atallah, président du jury, Université d'Ottawa**

**Stéphanie Gaudet, examinatrice interne, Université d'Ottawa**

**Christopher Cooper, examinateur interne, Université d'Ottawa**

**Jonathan Paquette, examinateur interne, Université d'Ottawa**

**Chedly Belkhodja, examinateur externe, Université de Concordia**

Dépôt initial le 6 mars 2024

Dépôt final le 20 juillet 2024

À ma famille, pour leur  
ouverture et curiosité à l'Autre ainsi  
que leur soutien inconditionnel

## REMERCIEMENTS

Au terme de ce long voyage qu'a été la rédaction de ma thèse de doctorat, je prends un moment pour regarder en arrière et exprimer ma profonde gratitude envers tous celles et ceux qui ont jalonné ce parcours de leur présence, de leur soutien et de leur encouragement. Comme quoi, ça prend un village pour écrire une thèse de doctorat.

Tout d'abord, je tiens à remercier du fond du cœur ma mère et ma marraine, piliers de ma vie, pour leur soutien indéfectible qui m'a accompagnée depuis mes premiers pas à l'école maternelle jusqu'à l'achèvement de ce doctorat. Ma marraine, en particulier, mérite une mention spéciale pour son œil de lynx sur les fautes de grammaire de cette thèse. Chaque heure passée à peaufiner ce manuscrit avec toi a été un cadeau inestimable, et je t'en suis éternellement reconnaissante.

À mon amoureux, Philippe, ton soutien a été le phare dans la tempête de ce voyage intellectuel. Sans ta présence, ton écoute, et tes encouragements, je n'aurais pas pu franchir la ligne d'arrivée. Merci pour chaque moment partagé, qu'il s'agisse de célébrations ou de consolations, et pour être le partenaire le plus extraordinaire que j'aurais pu souhaiter.

Mes amies, vous avez été ma bouffée d'air frais dans les moments les plus intenses. Votre patience, votre compréhension, et votre soutien inconditionnel ont été des trésors. Bien que ma présence ait été réduite, surtout dans les derniers mois, je suis impatiente de célébrer non seulement le dépôt de cette thèse, mais aussi, et surtout, le bonheur de vous retrouver.

Je dois une fière chandelle à François Rocher, mon superviseur de thèse. Avoir la chance de t'avoir comme guide dans cette aventure académique a été un privilège. Ta générosité, ta patience, et ta rigueur académique sont des qualités qui m'inspirent dans ma propre carrière. Tes conseils avisés et ton soutien constant resteront des précieux enseignements que je garderai avec moi au-delà cette aventure.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude au Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC) ainsi qu'au gouvernement provincial de l'Ontario. Les bourses doctorales que j'ai eu l'honneur de recevoir de votre part ont été essentielles à la réalisation de ce projet. Elles m'ont

permis de me consacrer pleinement à ma recherche, en allégeant les préoccupations financières qui auraient pu entraver ce parcours.

Enfin, je tiens également à adresser mes remerciements les plus sincères à toutes les femmes qui ont accepté de participer à cette recherche. Malgré vos horaires chargés et les défis personnels que cela a pu représenter, vous avez partagé votre temps et vos expériences avec une générosité remarquable. Les thèmes abordés au cours de nos échanges ont parfois fait émerger des émotions difficiles. Votre courage et votre ouverture sont pour moi une source d'inspiration inestimable.

Je suis profondément reconnaissante pour chaque témoignage que vous m'avez confié. J'espère sincèrement que mon travail saura faire honneur à votre vécu, en le reflétant avec la fidélité et le respect qu'il mérite. Votre voix est essentielle, et je suis honorée que vous me l'ayez confié dans le cadre de cette recherche.

Ce travail est le fruit d'un effort collectif, et chaque mot de cette thèse porte l'empreinte de votre générosité et de votre soutien. Merci du fond du cœur.

## RÉSUMÉ

En plus des débats au sein d'instances juridiques fédérales, l'Ontario et Québec ont été secoués, au cours des dernières, par de nombreuses controverses portant sur les accommodements raisonnables touchant plus particulièrement les pratiques et coutumes musulmanes. Les questions relatives aux pratiques religieuses des communautés musulmanes ont été particulièrement débattues au Québec, qui adopte en 2019, la Loi sur la laïcité de l'État qui interdit le port de symboles religieux pour certaines fonctionnaires, dont les enseignantes, tout comme plusieurs pays de l'OCDE l'ont fait dans les dernières années. Dans une perspective disciplinaire d'administration publique, ces événements soulèvent des enjeux d'éthique au sein du secteur public et de gouvernance dans un contexte de société diversifiée.

Cette étude exploratoire vise à comprendre le sens que donnent les enseignantes des secteurs d'éducation publics ontarien et québécois à leurs expériences professionnelles, en rapport avec les contextes socioculturels dans lesquels elles évoluent. Ancrée dans une approche constructiviste sociale, cette thèse se penche sur l'expérience vécue et du sens qui émerge des interactions entre l'individu et son environnement. À travers un cadre conceptuel mobilisant l'éthos public, l'identité et la théorie de la reconnaissance, cette thèse propose d'analyser de manière approfondie les expériences et perceptions de ces enseignantes face à leur rôle professionnel et social, en lien leurs dynamiques sociopolitiques respectives. Cette thèse présente les résultats de notre recherche, issus d'entretiens semi-dirigés effectués en 2020 et 2021 avec des enseignantes musulmanes portant le foulard, issues de la première ou deuxième génération d'immigration et travaillant dans une école publique québécoise ou ontarienne. Cette recherche propose également une analyse thématique des données apportent des réponses quant à la manière dont les notions d'identité, de reconnaissance et d'éthos se manifestent dans les environnements de travail respectifs des enseignantes.

Les résultats de cette analyse portent à croire que le sens qui émerge de l'interaction entre l'éthos public, la reconnaissance, et l'identité trouve un écho profond en elle et nourrit leur passion pour l'enseignement. Ces facteurs s'entremêlent pour former un ensemble cohérent, les motivant à s'investir pour réduire les inégalités sociales, et ce, malgré les multiples défis auxquels elles font face et ainsi que les débats concernant leurs légitimités à occuper un poste. En somme, cette recherche vise à participer aux développements des connaissances en administration publique sur l'interaction entre l'identité culturelle et religieuse et l'emploi comme enseignante dans le secteur public.

Mots clefs : symboles religieux, enseignantes, musulmanes, Québec, Ontario, reconnaissance, éthos public, identité.

## ABSTRACT

In addition to debates within federal legal bodies, Ontario and Quebec have been shaken in recent years by numerous controversies concerning reasonable accommodations, particularly regarding Muslim practices and customs. Issues related to the religious practices of Muslim communities have been especially debated in Quebec, which in 2019 adopted la *Loi sur la laïcité de l'État*, prohibiting the wearing of religious symbols by certain public officials, including teachers, like several OECD countries in recent years. From a public administration disciplinary perspective, these events raise ethical issues within the public sector and governance in a context of a diversified society.

This exploratory study aims to understand the meaning that teachers in the Ontario and Quebec public education sectors give to their professional experiences in relation to the sociocultural contexts in which they operate. Grounded in a social constructivist approach, this thesis focuses on lived experience and the meaning that emerges from interactions between the individual and their environment. Through a conceptual framework that mobilizes public ethos, identity, and the theory of recognition, this thesis proposes to analyze in depth the experiences and perceptions of these teachers regarding their professional and social role, in connection with their respective sociopolitical dynamics. This thesis presents the results of our research, derived from semi-structured interviews conducted in 2020 and 2021 with Muslim teachers wearing the hijab, from the first or second generation of immigration, and working in a Quebec or Ontario public school. This research also offers a thematic analysis of the data, providing answers as to how notions of identity, recognition, and ethos manifest in the respective work environments of the teachers.

The results of this analysis suggest that the meaning that emerges from the interaction between public ethos, recognition, and identity resonates deeply within them and fuels their passion for teaching. These factors intertwine to form a coherent whole, motivating them to invest in reducing social inequalities, despite the multiple challenges they face and the debates regarding their legitimacy to hold a position. In sum, this research aims to contribute to the development of knowledge in public administration on the interaction between cultural and religious identity and employment as a teacher in the public sector.

**Key words:** religious symbols, teachers, Muslim, Quebec, Ontario, recognition, public ethos, identity

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iv</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>viii</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : LES QUESTIONS DE RECHERCHES MISES EN CONTEXTE</b> .....	<b>14</b>
<b>1. Portrait statistique de la diversification de la population canadienne et québécoise</b> .....	<b>15</b>
Portrait statistique de l'immigration par province .....	17
La diversification de l'immigration et les pratiques religieuses des Canadiens.....	18
Portrait statistique des musulmanes et les symboles religieux .....	21
La diversité au sein de la société canadienne et les crimes haineux islamophobes.....	23
<b>1.2. Les modèles d'intégration de l'immigration</b> .....	<b>24</b>
Le modèle du multiculturalisme canadien .....	26
Le modèle de l'interculturalisme québécois.....	31
<b>1.3 Les débats entourant les symboles religieux au Québec et en Ontario</b> .....	<b>37</b>
Les controverses autour des pratiques musulmanes et les institutions publiques en Ontario....	37
Les débats autour des accommodements religieux et les institutions publiques au Québec.....	45
Les réactions des différents ordres de gouvernement au Canada .....	59
Les restrictions du port de signes religieux en contexte européen.....	61
<b>1.5 L'islamophobie en Occident</b> .....	<b>66</b>
Un terme polysémique .....	66
La notion d'islamophobie sexiste.....	72
<b>1.6 L'étude de la profession d'enseignante en administration publique</b> .....	<b>74</b>
<b>CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>81</b>
<b>2.1 L'approche du constructivisme social</b> .....	<b>81</b>
<b>2.2 Le concept d'éthos public</b> .....	<b>89</b>
<b>2.3 Le concept d'identité</b> .....	<b>98</b>
<b>2.4 La théorie de la reconnaissance</b> .....	<b>105</b>
<b>CHAPITRE 3 : LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>118</b>
<b>3.1 Posture méthodologique</b> .....	<b>119</b>
<b>3.2 Survol de l'exercice d'autoréflexivité dans le cadre de cette recherche</b> .....	<b>121</b>
Réflexion personnelle à propos de la relation au sujet d'étude .....	124

<b>3.3 L'entretien semi-dirigé.....</b>	<b>128</b>
Motivations à choisir cet outil de collecte de données .....	128
<b>3.4. Le recrutement .....</b>	<b>131</b>
Les critères de recrutement.....	133
Les défis du recrutement .....	134
Considérations éthiques.....	137
<b>3.5 Déroulement des entretiens.....</b>	<b>138</b>
Portrait général de l'échantillon de la recherche .....	138
Composition de l'échantillon.....	138
Planification et conduite des entretiens .....	141
<b>3.6 Analyse.....</b>	<b>145</b>
Première étape de l'analyse.....	146
Deuxième étape .....	148
La codification .....	151
<b>3.7 Faiblesses et limites de la méthodologie .....</b>	<b>154</b>
<b>CHAPITRE 4 : DEVENIR ENSEIGNANTE.....</b>	<b>160</b>
<b>4.1 Thème 1: Parcours professionnel.....</b>	<b>160</b>
Initiation à l'enseignement.....	161
Partie intégrante du projet migratoire.....	161
Contexte familial .....	163
Devenir enseignante par la force des choses .....	164
<b>4.2 Formations et expériences de travail antérieures.....</b>	<b>166</b>
Les premières formations universitaires.....	167
Expériences de travail antérieures .....	170
<b>4.3 Devenir enseignante au Canada.....</b>	<b>173</b>
Poursuite des études obligatoires en enseignement .....	174
Statut de contractuelle .....	176
Obtenir un poste permanent.....	179
L'influence du contexte sociopolitique.....	185
Changement professionnel engendré par le contexte sociopolitique .....	186
<b>4.2 Thème 2 : vision de l'enseignement.....</b>	<b>190</b>
Vocation.....	191
Enseignante, une profession citoyenne .....	193
Transmission de valeurs universelles .....	199
<b>CHAPITRE 5: RELATIONS AUX MILIEUX.....</b>	<b>208</b>
<b>5.1 Thème 3 : relations internes.....</b>	<b>211</b>
Les tensions relationnelles avec l'équipe de direction .....	213
Les conséquences et effets des traitements injustes de la part de la direction .....	219
<b>5.2 Les tensions relationnelles entre collègues.....</b>	<b>227</b>
Effets des traitements injustes dans les relations entre collègues .....	230
<b>5.3 Solidarité et soutien.....</b>	<b>235</b>
Face aux comportements islamophobes de la part de parents et de collègues .....	236
Face aux événements du contexte sociopolitique national et international.....	238
Face aux événements terroristes .....	245
<b>5.4 Le rôle du syndicat dans les relations à l'interne .....</b>	<b>250</b>

<b>5.4 Thème 4 : relations externes .....</b>	<b>257</b>
Expériences de discrimination islamophobe de la part de parents d'élèves .....	258
Expériences de solidarité et de soutien de la part des parents d'élèves.....	262
<b><i>CONCLUSION .....</i></b>	<b>271</b>
<b><i>RÉFÉRENCES.....</i></b>	<b>290</b>
<b><i>ANNEXE 1: la grille d'entretien .....</i></b>	<b>317</b>
<b><i>ANNEXE 2 : formulaire de consentement Formulaire de consentement.....</i></b>	<b>321</b>
<b><i>ANNEXE 3 : affiche de recrutement.....</i></b>	<b>323</b>
<b><i>ANNEXE 4: Tableau 1 caractéristiques spécifiques du profil des participantes</i></b>	<b>325</b>

## INTRODUCTION

Dans la blanche cérémonie  
Où la neige au vent se marie  
Dans ce pays de poudrerie  
Mon père a fait bâtir maison  
Et je m'en vais être fidèle  
À sa manière, à son modèle  
La chambre d'amis sera telle  
Qu'on viendra des autres saisons  
Pour se bâtir à côté d'elle  
Gilles Vigneault

Le choix de ce couplet en exergue, qui peint une image poétique et emblématique du paysage hivernal québécois et canadien, n'est pas anodin : il est possible d'y voir une métaphore sur les enjeux contemporains de vivre-ensemble. Bien qu'écrite il y a près de soixante ans, il est frappant de constater à quel point ces paroles résonnent avec les enjeux contemporains de vivre-ensemble.

Ces lignes suggèrent une vision d'hospitalité et d'ouverture, invitant « tous les hommes de la terre » à se sentir chez eux dans la blancheur hivernale et évoquent une tradition de résilience et d'ancrage, caractéristiques de la société québécoise et canadienne, où la nature et les saisons, souvent rudes, ont forgé une identité collective forte. La suite du couplet, où il est question « d'une chambre d'amis », suggère une volonté d'inclusion. On peut y voir une invitation à partager l'espace avec l'Autre. En ce sens, ce couplet ne porte pas seulement de l'accueil de l'Autre, mais aussi de l'adaptation et de l'enrichissement mutuel au sein d'une société de plus en plus diversifiée.

Aujourd'hui, ces paroles sont toujours d'actualité. Les enjeux de cohésion sociale, à travers lesquels il est question du vivre-ensemble ou encore des « autres saisons » – que l'on peut

voir comme une autre métaphore des cultures et des identités diverses – se sont multipliés au sein des sociétés d’immigration dans les dernières années. Cette réalité est observable à l’échelle internationale, où l’on constate que les enjeux de diversification de l’immigration sont grandissants au sein des pays de l’Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) où différents débats concernant les pratiques et mœurs religieuses soulignent les défis complexes associés au vivre-ensemble dans les sociétés pluriculturelles. Les questions d’inclusion de la diversité, des politiques dites multi ou interculturelles et les efforts pour créer une société inclusive sont au cœur de controverses publiques dans plusieurs pays d’immigration. Ainsi, bien que ces enjeux soient ancrés dans les contextes nationaux spécifiques, ils partagent plusieurs similitudes autant dans les thèmes évoqués, notamment la prévalence de l’identité et les valeurs nationales partagées par le groupe majoritaire ainsi que de neutralité religieuse de l’État, que dans les politiques adoptées afin de favoriser le vivre-ensemble.

C’est dans cette perspective que nous abordons notre sujet de recherche qui porte sur le sens que les enseignantes québécoises et ontariennes arborant le foulard musulman et travaillant dans les écoles publiques donnent à leur rôle professionnel. L’objectif principal de cette thèse est d’explorer les expériences professionnelles des enseignantes musulmanes portant le foulard musulman et travaillant dans les systèmes éducatifs publics du Québec et de l’Ontario. Dans un premier temps, cette recherche a pour but de nous renseigner sur la manière dont les enseignantes visées par l’interdiction des symboles religieux vivent les enjeux de reconnaissance dans leurs milieux professionnels en lien en relation avec les débats sur la laïcité. À travers une analyse approfondie de leurs expériences telles que rapportées par elles, la thèse vise à explorer les interactions entre l’identité de ces

enseignantes musulmanes à titre de fonctionnaires de premières lignes, les politiques de gestion de la diversité, et l'impact du contexte sociopolitique sur leur parcours professionnel.

En adoptant une perspective de sociologie de l'acteur, cette recherche entend aussi contribuer à une meilleure compréhension des dynamiques sociales et institutionnelles qui façonnent le vécu des enseignantes musulmanes dans le contexte spécifique de l'administration publique ontarienne et québécoise. Ultimement, nous espérons offrir des pistes de réponses quant à la manière dont les fonctionnaires visées par des politiques d'interdiction de port de symbole religieux interagissent avec les structures institutionnelles, les politiques d'intégration et les dynamiques socioculturelles, offrant ainsi un aperçu précieux sur leur vécu quotidien au sein des administrations publiques ontarienne et québécoise.

L'administration publique, les institutions publiques et ses politiques sont la plupart du temps au cœur des polémiques à ce sujet. D'ailleurs, lorsqu'on s'intéresse de plus près aux débats liés aux enjeux de vivre ensemble dans les pays d'immigration, on constate qu'elles portent essentiellement sur des négociations entre « la liberté du sujet personnel, la reconnaissance des différences culturelles et les garanties institutionnelles qui protègent cette liberté et cette différence » (Touraine, 1997, p.325).

À ce chapitre, le Canada ne fait pas exception. La diversification de l'immigration, et plus particulièrement l'hétérogénéisation religieuse et culturelle qui en découle, sont des phénomènes au cœur de plusieurs débats de sociétés concernant des politiques institutionnelles. Au Québec notamment, à partir du milieu des années 2000, les accommodements raisonnables liés aux pratiques religieuses de communautés minoritaires

ont fait l'objet de controverses publiques. En fait, les différends ont surtout porté sur l'interprétation des droits et libertés, considérée aux yeux de certains comme étant à géométrie variable, au bénéfice de certaines communautés minoritaires dont le traitement déviait de la norme générale (Bilge, 2013; Boily, 2012; Labelle et Icart, 2007; Potvin, 2008).

Par exemple, des communautés sikhes de différentes provinces canadiennes ont formulé des demandes d'accommodements raisonnables liés à différents symboles religieux comme le port du turban malgré des règles de sécurité provinciales. Ainsi, des membres de communautés sikhes de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Manitoba et de l'Ontario ont eu gain de cause dans leurs démarches visant à permettre aux motocyclistes sikhs de porter le turban, un symbole religieux, au lieu du casque de moto obligatoire (La Presse canadienne, 2019a). Au Québec, la demande d'accommodement de trois camionneurs de confession sikhe qui cherchaient à obtenir une exception quant à l'obligation de porter un casque de protection sur le site des terminaux du port de Montréal a été refusée par la Cour d'appel du Québec (La Presse canadienne, 2019a). Il y a aussi eu des demandes de port du kirpan dans un contexte professionnel ou scolaire. Cette demande a fait l'objet d'intenses débats.

Ajoutons plusieurs demandes d'accommodements formulées par des membres de communautés juives en ce qui concerne l'utilisation de l'espace public en lien avec leurs pratiques religieuses. Par exemple, en 2000, à la suite de plaintes de citoyens, la Ville d'Outremont enlève l'érouv installé depuis 1990 sur son territoire (Bouchard et Taylor, 2008). L'année suivante, la Cour supérieure avait donné raison à la communauté juive sur la base d'un accommodement raisonnable pour motif religieux. La Ville d'Outremont n'a

pas porté la cause en appel (Corriveau, 2008). En 2014, la province de l'Ontario avait envisagé d'accorder des accommodements religieux aux ambulanciers paramédicaux sikhs afin de leur permettre de porter le kirpan tout en étant en service (Rob Ferguson Queen's Park Bureau, 2019).

Entre ces exemples de demandes d'accommodements religieux survenues dans différentes provinces canadiennes, un fil conducteur se dessine : les enjeux de vivre-ensemble en lien avec la diversité religieuse dans l'espace public et institutionnel. Ces situations reflètent une large conversation sur les tensions entre liberté religieuse, respect des diverses communautés culturelles et cohésion sociale au Canada. Les pratiques de certaines communautés ont retenu davantage l'attention. Au cours des dernières années, les mœurs et pratiques des communautés musulmanes ont attiré une attention particulière dans les discussions sur la présence des symboles religieux dans l'espace public.

Parmi les débats portant sur la question des pratiques et coutumes musulmanes, le port de symboles religieux (notamment différents types de foulards portés par les femmes) a particulièrement retenu l'attention au Canada et au Québec (Bilge, 2012; Bouchard et Taylor, 2008). En 2012, la Cour suprême a statué qu'une femme peut, dans certaines conditions, comparaître comme témoin au tribunal en portant un niqab, un voile qui couvre tout le visage à l'exception des yeux. Il est indiqué dans la décision rendue que les juges devaient évaluer les demandes de porter le niqab au cas par cas, en prenant en compte des facteurs tels que le droit à une défense pleine et entière, le maintien de la justice et la liberté religieuse (Radio-Canada, 2012).

Quelques années plus tard, en 2015, la Cour suprême du Canada rend un jugement statuant que les musulmanes qui le souhaitent peuvent porter le niqab lors de la cérémonie de

prestation de serment de citoyenneté. L'argumentaire présenté dans le jugement soutient que cette pratique ne représente pas un obstacle significatif à la compréhension de la cérémonie ou à la vérification de l'identité des nouveaux citoyens. Cette décision s'inscrit dans une perspective où le port du niqab est une pratique religieuse, protégée en vertu des droits de la personne et de la liberté religieuse (Bonenfant, 2015). En Ontario, cette période a aussi été marquée par des discussions sur les tribunaux religieux ainsi que différentes controverses à propos d'accommodements religieux en milieux scolaires.

Ces polémiques s'inscrivent dans différentes sphères de la vie publique canadienne, que ce soit dans les milieux de travail ou scolaires. Par exemple, en 2022, le Conseil public anglophone de Grasslands dans le sud-est de l'Alberta a pris la décision d'ajuster son agenda scolaire en y ajoutant un jour de repos dédié à l'Aïd el-Fitr dès l'année scolaire 2023-2024 (Radio-Canada, 2022). En Ontario, en janvier 2023, le conseil scolaire public de Peel, en banlieue de Toronto, en collaboration avec le Conseil national des musulmans canadiens (CNMC), s'est engagé à mettre en place une stratégie contre l'islamophobie. Cette décision a été prise à la suite d'incidents racistes et islamophobes lors de réunions du conseil scolaire, notamment après qu'un homme ait déchiré un exemplaire du coran lors de discussions sur les accommodements religieux (Siekierska, 2017) où il y a eu par la suite, un renforcement de la sécurité dans les assemblées du Conseil Scolaire en question.

Outre ces discussions qui ont eu lieu dans des instances juridiques fédérales ou encore qui se sont déroulées en Ontario, le Québec a aussi été le théâtre de plusieurs frictions sur les accommodements touchant les musulmans depuis le début des années 2000. Les questions relatives aux pratiques religieuses ont été particulièrement débattues au sein de la société québécoise où elles suscitent des discussions sur l'identité nationale, la place de la religion

dans la société et la façon dont les communautés culturelles et religieuses minoritaires peuvent collaborer à un projet de société commun (Bouchard, 2012; Labelle, Rocher et Field, 2011; Lampron, 2021; Rocher, 2015a). De ces débats émergent des tensions qui « se sont cristallisées surtout autour du port des signes religieux et de l'exercice de certaines pratiques rituelles dans l'espace public, sur un fond de discours stigmatisants et de discriminations économiques réelles » (Antonius et Belaidi, 2023).

Au début des années 2000, les événements entourant « la crise des accommodements raisonnables » marquent un tournant au sein de la société québécoise<sup>1</sup>. Depuis, les discussions publiques sur les questions portant sur le vivre-ensemble et la diversité culturelle ont continué à évoluer et se sont articulées autour des enjeux relatifs à l'immigration, l'intégration des nouveaux arrivants et à la laïcité de l'État. En 2013, le Parti québécois propose la Charte des valeurs québécoises. Elle interdit, entre autres, le port de signes religieux ostentatoires par les employés de l'État, une proposition fortement critiquée pour son impact sur les droits des minorités religieuses, notamment sur les citoyennes québécoises de confession musulmane. La loi ne sera finalement pas adoptée à la suite du déclenchement d'élections à l'issue desquelles le Parti libéral du Québec est élu (Manai 2018, p. 13).

En 2019, le projet de loi 21 (Loi sur la laïcité de l'État), qui vise entre autres à interdire le port de symboles religieux par les employés de l'État en position d'autorité, tels que les

---

<sup>1</sup> L'expression réfère à une série de demandes d'accommodements raisonnables liées à des pratiques religieuses dans divers secteurs de la société québécoise entre 2006 et 2008 qui ont eu une couverture médiatique considérable et ont suscité des débats publics. La crise des accommodements raisonnables a abouti à la mise sur pied de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, connue sous le nom de Commission Bouchard Taylor, dont le rapport a été publié en 2008 (Rapport Bouchard, Taylor, 2008).

juges, les policiers et les enseignants, est adopté sous bâillon à l'Assemblée nationale. Cette mesure législative est critiquée pour son impact sur les droits des minorités religieuses, notamment les femmes de confession musulmane (Souissi, 2021) qui sont particulièrement visées par les controverses au sujet du port de signes religieux à cause de sa prévalence numérique et de sa visibilité (Commission des droits de la personne et de la jeunesse, 2013).

Ces divers incidents mettent en exergue des enjeux complexes liés au vivre-ensemble auxquels les sociétés issues de l'immigration sont confrontées, notamment en ce qui concerne l'expression de l'identité religieuse musulmane à travers le port de symboles religieux au sein d'établissements publics. Plus encore, comme nous le verrons plus loin au chapitre un, ces débats font écho à ceux qui se sont déployés dans plusieurs pays tels que la France, la Belgique, l'Allemagne, le Danemark, la Norvège ou la Suède. Ainsi, ces derniers ont tous adopté des mesures législatives visant à restreindre ou contrôler le port de différents types de foulards musulman, comme le voile intégral ou le hijab<sup>2</sup>.

Ces mesures législatives visent à encadrer le port de symbole religieux dans l'espace public ou, encore, dans un contexte d'accès à un service public de première ligne, alors qu'un individu est en interaction avec une personne représentant l'État. C'est dans cette seconde catégorie que s'inscrivent mesures concernant le port d'un foulard musulman par les enseignantes travaillant dans le système d'éducation public. Ces mesures sont d'un intérêt

---

<sup>2</sup> Le voile intégral est un terme qui inclut typiquement le niqab, le tchador et la burqa. Ces trois voiles sont en fait des vêtements dont le tissu couvre le corps des femmes et sont portés dans différentes parties du monde. Le tchador est un vêtement sans manche qui descend jusqu'au mi-mollet ou à la hauteur du sol et laisse le visage dégagé. Le niqab se distingue du tchador par le fait qu'il couvre le bas du visage et laisse les yeux dégagés. Le voile de type burqa couvre tout le corps, ainsi que le visage. Afin que les femmes puissent voir, on insère un tissu grillagé ou un voile translucide dans le vêtement. Le mot hijab signifie « se recouvrir ». Cela dit, le terme fait référence au voile le plus couramment porté en Occident, qui couvre la tête et le cou et laisse le visage dégagé (Buresi, 2014).

particulier en administration publique, car, à titre de fonctionnaires de premières lignes, les enseignantes sont responsables de savoir qui reçoit quoi, quand, où et de quelle manière, ce qui leur confère, dans une certaine mesure, le rôle de gardienne du service public (Molander, Grimen et Eriksen, 2012).

Le premier chapitre présente la problématique et aborde le contexte socioculturel dans lequel s'inscrit cette recherche exploratoire sur le sens que donnent les enseignantes portant le foulard musulman et travaillant au sein de la fonction publique québécoise et ontarienne à leurs rôles de fonctionnaires. La première section brosse un portrait statistique de la diversité croissante de l'immigration et des populations canadienne et québécoise, tout en examinant les défis associés au vivre-ensemble. Puis, elle analyse les politiques d'intégration et de gestion de la diversité culturelle au Québec et en Ontario articulées autour des principes de l'interculturalisme et du multiculturalisme. Cette analyse met en lumière les similitudes, les différences et les critiques formulées à l'égard de ces deux modèles. La troisième partie du chapitre traite des événements marquants dans les contextes sociopolitiques ontarien et québécois, en lien avec le vivre-ensemble, la liberté religieuse, et la communauté musulmane. L'accent est mis sur la chronologie de ces événements et leur inscription dans des dynamiques occidentales plus larges, y compris l'islamophobie et l'islamophobie sexiste. Enfin, la dernière partie propose un examen approfondi de la littérature concernant l'identité des fonctionnaires dans l'administration publique. L'ensemble des thèmes abordés dans ce chapitre a pour but de contextualiser et d'enrichir l'analyse des résultats de recherche, afin de mieux comprendre le sens que les enseignantes musulmanes voilées au Québec et en Ontario accordent à leur parcours professionnel dans le système éducatif public.

Le deuxième chapitre présente les cadres conceptuels et théoriques. Il explore d'abord la théorie du constructivisme social de Berger et Luckmann (2018) qui s'intéresse à l'importance de l'expérience individuelle dans la création des connaissances. Par la suite, le concept d'éthos public est discuté dans une perspective sociologique, ce qui offre un moyen d'analyser les dynamiques sociales au sein des organisations publiques où travailleront les participantes. En se basant sur la conception de l'éthos public selon Fortier (2010; 2011; 2012; 2013; Fortier et Emery, 2015), l'application de ce concept permet de mieux appréhender comment les contextes sociopolitiques influencent les expériences des enseignantes musulmanes. De plus, le concept d'identité développé par Dubar (2015) soutient que l'identité, dans ses dimensions à la fois individuelle et collective, est subjective et étroitement liée aux parcours de vie personnels. Le chapitre se conclut par un examen de la théorie de la reconnaissance de Honneth (Honneth et al., 2006; Honneth et Rusch, 2013) axée sur les luttes de reconnaissance dans une optique identitaire et symbolique. Ce concept de la reconnaissance sociale propose d'analyser les luttes sociales à travers les expériences des individus pour mieux comprendre les expériences partagées d'une communauté. La classification de la reconnaissance en trois sphères – amour, droit et solidarité sociale – permet une exploration approfondie de l'impact des luttes de reconnaissance sur les expériences professionnelles des participantes.

Le chapitre trois présente le cadre méthodologique. Il est d'abord question de la posture épistémologique de cette thèse réalisée selon une ontologie inductive et exploratoire ainsi qu'une épistémologie constructiviste. Ensuite, il propose une réflexion quant à notre posture à titre d'instigatrice principale de ce projet de recherche. Cette réflexion, en cohérence avec notre choix d'utiliser une approche constructiviste, vise à explorer et

reconnaître notre subjectivité à titre de chercheuse. Le souci de rapporter avec justesse l'expérience subjective des enseignantes guide aussi les choix méthodologiques. Considérant le contexte de pandémie et la nature exploratoire de la recherche, l'entretien semi-dirigé apparaît comme un compromis intéressant. En tant qu'outil de collecte de données, il permet de concilier à la fois les impératifs du terrain, tels que le peu de temps dont disposaient les enseignantes durant la pandémie, ainsi que la liberté et la flexibilité nécessaires pour mener des entretiens sur un sujet délicat peu approfondi. Dans la même veine, un souci de rigueur et de respect du sens des propos recueillis motive les efforts entourant la contextualisation et les analyses itératives du corpus.

Finalement, la reconnaissance des limites de la méthodologie apparaît comme nécessaire pour saisir dans quelle mesure les données recueillies et les résultats qui en découlent offrent des éléments de réponses aux questions et aux objectifs de recherche. Sont ensuite abordés les défis rencontrés lors de la collecte de données, tout comme ceux au moment de l'analyse des données et les problématiques méthodologiques associées. Est aussi présentée, de manière détaillée, la composition de l'échantillon sur l'identification des thèmes et sur la mise en évidence des différences entre les participantes du Québec et de l'Ontario.

Les chapitres quatre et cinq sont consacrés à la présentation et à l'analyse des résultats de recherche à travers une méthode d'analyse thématique. Les discussions théoriques sont intégrées à l'analyse thématique du corpus. Le premier thème se concentre sur des extraits d'entretiens qui tracent les jalons significatifs du parcours professionnel des enseignantes interviewées. Les analyses présentées dans ce chapitre éclairent les défis liés aux négociations identitaires comme enseignante en lien avec l'articulation des enjeux de

reconnaissance. Par le biais de leurs expériences de vie et de leurs interactions sociales, elles décrivent leur rapport à l'enseignement comme indissociable de leur essence. L'enseignement est choisi comme une carrière de signification profonde, dont l'influence s'étend bien au-delà de leur environnement de travail immédiat.

Quant aux deux thèmes présentés dans le chapitre cinq, ceux-ci portent plutôt sur les relations interpersonnelles que les participantes entretiennent dans leurs milieux de travail. Dans le premier, « relations internes », il est question des interactions des participantes avec leurs collègues et la direction. Le second thème, « relations externes », porte sur les liens entre les enseignantes, les parents et les élèves. À travers ces analyses, on se demande dans quelle mesure les relations internes et externes des enseignantes au Québec et en Ontario sont des éléments clés afin d'accéder à une compréhension plus profonde des aspects distincts de leurs expériences professionnelles. L'analyse théorique du chapitre nous renseigne sur l'intersection des questions d'identité, de reconnaissance et d'éthos dans leurs environnements distincts, et illustre comment ces différences sont influencées par les contextes sociopolitiques des sociétés où elles travaillent. En outre, l'analyse théorique met en évidence comment les concepts d'identité assignée et de reconnaissance interagissent avec les dynamiques organisationnelles de chaque institution.

En guise de conclusion, nous reprenons sur les questions de recherche ainsi que les principaux éléments d'analyse en mobilisant la métaphore d'un triptyque. Il sera notamment question des faiblesses et des limites inhérentes à la méthodologie employée, reconnaissant que les choix méthodologiques comportent des lacunes et des angles morts, souvent dus aux contraintes inhérentes à la recherche. Il est crucial d'analyser ces limites

pour mesurer leur impact sur les résultats et interpréter les conclusions de cette recherche avec la nuance appropriée.

## CHAPITRE 1 : LES QUESTIONS DE RECHERCHES MISES EN CONTEXTE

Le chapitre se divise en quatre parties. Dans la première partie, il sera question du portrait statistique de la diversification de l'immigration et la population canadienne et québécoise ainsi que des enjeux de vivre-ensemble qui en découlent. Ensuite, nous nous pencherons sur les politiques d'intégration et de prise en compte de la diversité des deux provinces, soit l'interculturalisme au Québec et le multiculturalisme en Ontario. Nous verrons notamment quelles sont les similarités des deux approches, leurs différences ainsi que les critiques qui leur sont adressées. Nous présenterons ensuite la chronologie des événements propres aux contextes sociopolitiques ontarien et québécois en lien avec des enjeux de vivre-ensemble, de liberté religieuse, et des communautés musulmanes. Nous nous attarderons ensuite aux dynamiques occidentales plus larges dans lesquelles s'inscrivent ces événements. Il sera notamment question d'islamophobie en Occident ainsi que de la notion d'islamophobie sexiste. Finalement, nous présenterons un survol de la littérature sur le concept d'identité des agents de l'administration publique.

Depuis l'adoption de la Loi sur la laïcité de l'État au Québec, le Canada rejoint le groupe des nations de l'OCDE qui appliquent des politiques publiques limitant le port du voile islamique parmi les employés de l'État. Ce cadre législatif affecte particulièrement les enseignantes. Toutefois, les recherches portant sur leurs expériences restent, à ce jour, assez limitées. Cela dit, comme nous le verrons de manière approfondie plus loin, il existe une littérature connexe, dont les recherches sont en grande majorité réalisées selon une approche critique et mobilisent une méthodologie qualitative. Ainsi, des chercheurs se sont intéressés à l'inclusion de la perspective musulmane dans les écoles publiques. Ces études

portent sur les notions de l’Islam couvert dans le curriculum scolaire ainsi que sur la manière dont les mœurs et cultures religieuses sont discutées. De plus, il existe aussi quelques recherches sur l’expérience des étudiants de confession musulmane. Les questions traitées sont articulées autour de l’islamophobie qu’on vécit les étudiants musulmans dans le cadre de leurs parcours scolaires. Étonnamment, on ne s’intéresse pas à l’expérience des enseignantes musulmanes dans les écoles. Dans leur ensemble, les éléments présentés dans ce chapitre visent à situer et enrichir l’analyse des résultats dont l’objectif est de comprendre la signification qui émerge du parcours professionnel des enseignantes musulmanes arborant le foulard et travaillant au sein du système d’éducation publique québécois et ontarien.

### **1. Portrait statistique de la diversification de la population canadienne et québécoise**

Depuis les années 1990, nous avons assisté à une diversification de la population canadienne et québécoise. Les données des recensements des dernières décennies révèlent une augmentation constante de la diversité ethnique et culturelle au sein de la population. Dans cette section, nous allons examiner de plus près le portrait statistique de la diversification des populations canadienne et québécoise, afin de mieux comprendre les tendances et les réalités contemporaines des sociétés plurielles dans lesquelles les participantes à cette recherche évoluent. Au cours de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, l’immigration en sol canadien était surtout d’origine européenne, caucasienne et chrétienne (Armony, 2010). On observe, à partir des années 1950, une diversification des origines ethniques et des confessions religieuses des nouveaux arrivants, période où l’on voit s’établir les premiers migrants d’origine haïtienne et asiatique (Armony, 2010). Ce n’est qu’à partir de 1975 que l’immigration en provenance de pays traditionnellement

musulmans, comme le Maroc, la Syrie, le Liban et l'Égypte (Antonius, 2011), prend de plus en plus d'importance<sup>3</sup>. Au début des années 1990, la diversification de l'immigration s'intensifie, une tendance qui demeure tout au long de la décennie qui marque un tournant dans la diversification de l'immigration canadienne et québécoise (statistique Canada, 2017)

Depuis, la diversification de l'immigration se maintient et atteint de nouveaux sommets (Statistique Canada, 2022). Près de 1 328 240 nouveaux résidents permanents se sont installés au Canada entre 2016 et 2021, ce qui représente 3,7 % de la population canadienne totale (Statistique Canada, 2022). En ce qui concerne la diversification des pays d'immigration, on observe une augmentation de la proportion de nouveaux arrivants en provenance d'Asie, y compris la région du Moyen-Orient, à la hauteur de 61,8 % (Statistique Canada, 2022). Il est intéressant de noter que bien que l'Asie englobe un large éventail de religions, la majorité des musulmans dans le monde s'y trouvent (Pew Research Center, 2009; Ribau, 2015). De plus, selon les données du recensement de 2017, une proportion de près de 21,9 % de la population a déclaré être issue de la première génération d'immigration. Cette statistique dépasse légèrement la proportion la plus élevée enregistrée en sol canadien en 1921, alors que près de 22,3 % de la population était issue de l'immigration (Statistique Canada, 2023).

---

<sup>3</sup>À titre indicatif, en 1971, les immigrants en provenance de l'Europe constituaient la majorité des nouveaux arrivants avec un peu plus de 60 % de l'immigration canadienne (Armony, 2010). Tandis qu'en 2016, la proportion d'immigrants provenant d'Europe représente 11,6 % des nouveaux arrivants, soit moins du quart des nouveaux arrivants (Statistique Canada, 2017).

### *Portrait statistique de l'immigration par province*

La diversification de la population canadienne et québécoise, notamment par l'arrivée d'immigrants de divers pays, a modifié la composition démographique de ces sociétés au fil des ans (Statistique Canada, 2023). Les provinces de l'Ontario et du Québec sont celles qui accueillent le plus grand nombre d'immigrants au Canada, représentant respectivement près de 40 % et 17,8 % de la population immigrante (Statistique Canada, 2022). Ces chiffres sont également en corrélation avec la concentration des communautés musulmanes canadiennes, qui sont majoritairement présentes dans ces deux provinces (Statistique Canada, 2022).

Il est intéressant de noter que le visage de l'immigration se présente différemment où la diversité de la population immigrante varie considérablement. Ainsi, en Ontario, les immigrants originaires de l'Asie du Sud et de la Chine constituent les groupes les plus nombreux, tandis qu'au Québec, les immigrants « à la peau noire » et les Arabes composent la majorité de l'immigration (Statistique Canada, 2022)<sup>4</sup>. Comme le soulignait Rousseau (2005), contrairement aux provinces anglophones du Canada, où les citoyens de confession musulmane sont majoritairement d'origine sud-asiatique, la communauté musulmane au Québec est majoritairement issue du Maghreb (Rousseau, 2005, p.131). Ces populations, soumises aux règles de l'immigration canadienne, sont généralement très instruites (Rousseau, 2005; Bouchard et Taylor, 2008). À l'échelle provinciale, plus de la moitié des nouveaux arrivants élisent domicile dans les grands centres urbains respectifs des deux

---

<sup>4</sup> Il s'agit des catégories utilisées par Statistique Canada.

provinces, Toronto pour l'Ontario et la Ville de Montréal pour le Québec, qui compte aussi parmi les trois villes où le plus d'immigrants nombre absolu choisissent d'élire domicile<sup>5</sup>. Ainsi, la diversification de l'immigration au sein de la société canadienne est un phénomène qui a pris de l'ampleur au cours des dernières décennies. La diversification des origines ethniques des immigrants a aussi une incidence sur la diversité culturelle et religieuse au sein du pays. Cette dynamique survient au moment où on observe aussi des changements sur les pratiques religieuses au Canada au sein des deux groupes majoritaires protestants et chrétiens.

#### *La diversification de l'immigration et les pratiques religieuses des Canadiens*

En ce qui concerne les tendances des croyances et pratiques religieuses, on constate une diminution de l'importance accordée à la religion au sein de la société canadienne. En effet, depuis 1985, la proportion de Canadiens affirmant avoir une affiliation religieuse ou participant à des activités religieuses a constamment diminué. En 2001, 77,1 % de la population était affiliée à une religion chrétienne. En 2011, cette proportion est tombée à 67,3 %. En 2021, un peu plus de la moitié de la population, soit plus de 19,3 millions de personnes, a déclaré une religion chrétienne, ce qui représente une baisse constante depuis 2001 (Statistique Canada, 2022).

Bien que ces chiffres reflètent une tendance générale, il convient de noter que la place de la religion dans la vie quotidienne varie selon les provinces ainsi que des groupes sociodémographiques. Par exemple, c'est la population du Québec qui attache le moins d'importance à la religion dans la vie quotidienne. Ainsi, près de 40 % des Québécois ont

---

<sup>5</sup> La troisième ville étant celle de Vancouver dans la province de la Colombie-Britannique.

déclaré avoir une affiliation religieuse et accorder une faible importance aux convictions religieuses ou spirituelles, contre des proportions variantes entre 15 % et 25 % dans les autres provinces. C'est aussi au Québec que l'on note la plus faible proportion de personnes participant à des activités religieuses comparativement à toutes les autres provinces canadiennes (Statistique Canada, 2022).

Par ailleurs, en termes de groupes sociodémographiques, les personnes issues de la première génération d'immigration se démarquent de la moyenne canadienne. Le rapport intitulée « La religiosité au Canada et son évolution de 1985 à 2019 » nous apprend que les personnes nées hors du Canada entre 1940 et 1959 étaient à peu près aussi susceptibles que les personnes nées au Canada de déclarer une affiliation religieuse, soit 85 % contre 87 %. De plus, ces personnes étaient un peu plus susceptibles de considérer que leurs convictions religieuses étaient assez ou très importantes à 74 % contre 66 %. En revanche, les personnes nées entre 1980 et 1999 et arrivées au Canada plus récemment étaient nettement plus susceptibles que les personnes nées au Canada de déclarer une affiliation religieuse (soit 71 % contre 59 %) et de considérer que leurs convictions religieuses étaient assez ou très importantes (62 % contre 39 %).

Quant aux affiliations religieuses des Canadiens, la grande majorité des croyants sont chrétiens, soit 53,3 %. En termes d'importance, la religion musulmane est la deuxième déclarée par les Canadiens (Statistique Canada, 2022). Bien que la proportion de la population canadienne se déclarant musulmane soit relativement petite, elle a doublé en 20 ans, passant de 2,0 % à 4,9 %, ce qui représente 1,8 million d'individus (Statistique Canada, 2022). Ainsi, toute proportion gardée, la population musulmane est un groupe minoritaire

dont la prévalence est négligeable comparativement à la population canadienne de confession chrétienne, bien que l'islam soit la deuxième religion en importance au pays.

Ainsi, la diversification de l'immigration se reflète dans les affiliations religieuses. Les données statistiques indiquent que les pratiques religieuses et d'importance accordée au religieux dans la vie quotidienne diffèrent dans les provinces de l'Ontario et du Québec. En Ontario, la proportion de personnes pratiquant une religion autre que la chrétienne est la plus élevée au Canada, avec près de 16,3 % de la population. La majorité de ces personnes se déclare musulmane (6,7 %) ou hindoue (4,1 %), ce qui représente la plus forte proportion dans la province (Statistique Canada, 2022).

Déjà en 2011, l'Enquête nationale auprès des ménages indiquait que l'Ontario comptait près de 60 % de la population musulmane du Canada, la plupart d'entre eux étant installés dans la grande région de Toronto, où près de 7,5 % de la population s'est déclarée de cette confession (Statistique Canada, 2011). La population musulmane de Toronto compte environ 20 % des Canadiens de confession musulmane, ce qui dépasse celle établie au Québec. En somme, l'Ontario reste la province canadienne où l'on compte le plus grand nombre de personnes de confession musulmane, constituant 6,7 % de la population, dont la grande majorité habite dans la grande région métropolitaine de Toronto (Statistique Canada, 2022).

Quant au Québec, les données du recensement de 2011 indiquaient que près de 90 % des quelque 365 675 musulmans du Québec habitaient la grande région de Montréal. La population totale de la Grande région métropolitaine étant estimée à 4 206 450 de telle sorte que les musulmans représentaient 8,7 % de la population de cette région (Statistique Canada, 2022). Depuis, la population musulmane a augmenté et l'on compte en 2021 près

de 421 710 musulmans, ce qui représente 5,1 % de la population totale de la province (Statistique Canada, 2022). Aujourd’hui, la communauté musulmane se situe au quatrième rang en termes d’appartenance religieuse au Québec, derrière le catholicisme (53,8 %), les personnes sans religion ou ayant une perspective laïque (27,3 %) et d’autres groupes chrétiens (5,6 %) (Statistique Canada, 2022). La population musulmane du Québec pourrait atteindre entre 581 000 et 840 000 individus en l’an 2036 (Morency, Caron-Malenfant, et MacIsaac, 2017).

### *Portrait statistique des musulmanes et les symboles religieux*

Malgré les nombreux débats liés aux enjeux de vivre-ensemble et à l’Islam dans les dernières années au Canada, peu de données sont disponibles sur la façon dont ces communautés sont perçues au pays. En ce sens, peu de sondages existent concernant la perception des communautés musulmanes au Québec et en Ontario. Cela dit, une enquête menée en 2016 par *Forum Research* montre que les Québécois ont une perspective plus négative de l’Islam que les Ontariens. Plus précisément, près de 48 % de la population québécoise voient l’Islam défavorablement, comparativement à 22 % de la population ontarienne. De surcroît, les données à propos du nombre d’individus portant un symbole religieux, toutes confessions confondues au sein de la population canadienne, sont pratiquement inexistantes<sup>6</sup>.

Ainsi, il est difficile de brosser un portrait statistique du port de symboles religieux musulman au Canada, car les données à ce sujet sont rares et peu documentées. Cependant,

---

<sup>6</sup> L’absence de donnée à ce sujet s’explique par le fait que pour des raisons de protection de la vie privée, Statistique Canada ne recueille aucune donnée précise concernant le port de symbole religieux et ne produit donc aucune donnée concernant le port d’un foulard musulman.

l'Institut Environics a effectué deux enquêtes (2006 et en 2016) abordant spécifiquement le port du foulard chez les musulmanes canadiennes<sup>7</sup>. Ces enquêtes ont permis de mieux comprendre leur situation, puisqu'elles sont souvent la cible de préjugés et de stigmatisation liés à leur apparence. Bien que ces enquêtes ne fournissent qu'un aperçu limité de la situation, elles constituent un premier pas important vers une meilleure compréhension du port de symboles religieux au Canada.

Les résultats de l'enquête réalisée en 2006 indiquent que 42 % des musulmanes portent une forme ou une autre du foulard (soit le hijab, le niqab ou le tchador). L'enquête, complétée dix ans plus tard (2016), révèle une augmentation de femmes portant le foulard, soit 53 % des répondantes. La grande majorité d'entre elles portaient le hijab (94 %), tandis qu'une minorité arborait le tchador ou le niqab (6 %).

Les données montrent également que l'augmentation du nombre de femmes portant un foulard est observée à travers l'ensemble des groupes d'âge. Cela dit, la pratique du port du voile est plus répandue surtout chez les femmes âgées entre 18 à 34 ans, considérant que près de 60 % d'entre elles portent un type de foulard musulman. De plus, les données révèlent que le port du foulard est plus fréquent chez les femmes ayant un niveau d'éducation inférieur à celui du secondaire. Cela dit, entre 2006 et 2016, les données indiquent que le port du voile a connu la plus forte croissance au cours de la dernière décennie parmi celles ayant un diplôme postsecondaire.

---

<sup>7</sup> Afin de permettre une lecture plus nuancée des données présentées, il apparaît important de préciser que les modalités méthodologiques semblent être disponibles uniquement concernant l'enquête de 2016. Entre novembre 2015 et février 2016, environ 600 personnes ont participé à l'enquête. Les répondantes ont été sondées au téléphone en anglais, en français, en ourdou et en arabe.

### *La diversité au sein de la société canadienne et les crimes haineux islamophobes*

L'accroissement de la diversité des sources d'immigration et des pratiques religieuses des Canadiens donne aussi lieu à des frictions, comme le montrent les actes haineux, particulièrement ceux à caractère islamophobe. Ainsi, bien que les citoyens de confession musulmane constituent un groupe religieux minoritaire, ils sont au deuxième rang des groupes religieux les plus visés par des crimes haineux, le groupe le plus visé étant les membres des communautés religieuses juives (Moreau, 2021; Wang et Moreau, 2022).

Selon les données de Statistique Canada de 2019, le Québec et l'Ontario, les deux provinces canadiennes avec la plus grande proportion de la population de confession musulmane, ont malheureusement connu une augmentation des actes islamophobes au cours des dernières années. En effet, le nombre de signalements de crimes à caractère islamophobe a plus que doublé de 2016 à 2017, passant de 60 à 184 cas. Bien que le nombre de crimes ait baissé de manière significative en 2020, les musulmans demeurent le deuxième groupe religieux le plus touché par les crimes haineux au Canada, après les communautés de confession juive<sup>8</sup>.

En ce qui a trait aux genres des individus visés par les crimes haineux, il est intéressant de noter qu'au chapitre de l'ensemble des crimes haineux violents déclarés par la police de 2011 à 2020 pour lesquels une victime a été identifiée, 66 % d'entre elles étaient des hommes ou des garçons, et 34 % étaient des femmes ou des filles (Statistique Canada, 2022). Par rapport aux autres motifs de crimes haineux, on observe une plus grande

---

<sup>8</sup> Malgré une baisse du nombre de crimes à caractère religieux et des crimes islamophobes, Statistique Canada rapporte une augmentation inégalée du nombre de crimes haineux au Canada en 2020, principalement expliqué par l'augmentation du nombre de crimes haineux motivés par une race ou une origine ethnique (Statistique Canada, 2022)

proportion de victimes qui étaient des femmes ou des filles dans les affaires ciblant la population musulmane (47 %) (Statistique Canada, 2022).

Bref, la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle marque un tournant dans la diversification de la population canadienne et québécoise. On remarque une intensification de cette tendance en constante évolution ainsi qu'une augmentation de la diversité ethnique et culturelle au sein de la population canadienne, mais surtout ontarienne et québécoise dans la mesure où les centres urbains des deux provinces accueillent le plus grand nombre d'immigrants au pays. Ces changements démographiques ont des incidences sur le tissu social des deux provinces, et soulèvent certaines tensions avec des groupes minoritaires, notamment envers les communautés musulmanes qui sont particulièrement visées par les crimes haineux. En ce sens, il importe de se pencher sur les tendances et les réalités contemporaines pour comprendre les dynamiques qui sous-tendent ces tensions au Québec et en Ontario.

## **1.2. Les modèles d'intégration de l'immigration**

Dans le contexte de la diversification de l'immigration, le Canada et le Québec, à l'instar d'autres pays occidentaux, ont adopté des politiques et des programmes d'intégration à l'endroit des personnes et des groupes issus de l'immigration. Dans le contexte canadien, cela s'est traduit par l'émergence de deux approches distinctes: le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois. Ces approches visent toutes deux à encourager la coexistence pacifique des différentes cultures et religions en reconnaissant et en valorisant la diversité culturelle et religieuse (Bouchard, 2011; Couture et St-Louis, 2022; Rocher et al., 2007; White, 2014).

Depuis la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle, compte tenu de la diversification de l'immigration, plusieurs États occidentaux révisent leurs politiques nationales du vivre-

ensemble de manière à inclure les groupes ayant des pratiques minoritaires (Couture et St-Louis, 2022). Devant les phénomènes d'intensification et de diversification de l'immigration, les discours nationalistes changent alors leurs définitions de citoyenneté et d'immigration afin d'inclure ces nouvelles réalités dans le discours d'identité nationale (Sharma, 2020). Au Canada durant cette période, deux conceptions combinant nationalisme et pluralisme ont émergé : le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois. Ces deux approches reposent sur la prémisse voulant que la mise en place de politiques publiques favorisant l'expression des particularismes culturels et religieux des groupes minoritaires est nécessaire pour assurer un vivre-ensemble harmonieux (Couture et St-Louis, 2022).

Bien que souvent présentés comme contradictoires dans la littérature scientifique et dans les débats publics des vingt dernières années (Couture et Saint-Louis, 2022; Rocher et al., 2007), les deux modèles du multiculturalisme canadien et de l'interculturalisme québécois partagent de nombreuses similitudes et sont en fin de compte assez semblables. Les deux philosophies visent essentiellement à réconcilier la pluralité des coutumes et des croyances des nouveaux arrivants, en offrant une philosophie qui joue le rôle de balise pour leur intégration à une « culture publique commune » (Labelle, Rocher et Rocher, 1995). Cette dernière prend la forme d'un contrat social qui unit les membres des sociétés libérales (Gebhardt, 2016) et qui se traduit par l'adhésion à des normes collectives et le partage d'une certaine identité. Plus encore, l'absence d'intégration des groupes minoritaires est considérée comme problématique dans les deux approches, car elle constitue un obstacle à la formation de l'identité nationale et, en fin de compte, à l'existence de cette identité commune.

Cependant, bien que les deux approches présentent certaines similarités, leurs méthodes de gestion de la diversité et, plus précisément, leur approche à la relation entre la culture du groupe majoritaire et celle des groupes minoritaires diffèrent sur certains points. En lien avec le sujet de cette thèse, il apparaît nécessaire de se pencher sur les spécificités des deux modèles afin de saisir les différents aspects des débats de société à propos des enjeux liés à l'intégration des communautés musulmanes dans les sociétés canadienne et québécoise. Les modèles d'intégration sont intimement liés à la conception de l'identité collective et nationale d'une société donnée. Par conséquent, se pencher sur les modèles d'intégration de l'Ontario et du Québec nous permet de saisir avec un peu plus de nuance la complexité de ces contextes sociétaux dans lesquels évoluent les débats entourant le port de symboles musulmans. Cette section est divisée en deux parties : il sera d'abord question du modèle du multiculturalisme canadien, puis de l'interculturalisme québécois. Pour chacun des modèles, il sera question du contexte historique dans lequel le modèle a émergé, suivi des notions centrales à l'approche ainsi que les critiques qui y sont adressées.

#### *Le modèle du multiculturalisme canadien*

Ancré dans une tradition anglo-saxonne, le modèle du multiculturalisme vise à reconnaître et valoriser la diversité culturelle (Boucher, 2016; Taylor, 1994). Le multiculturalisme canadien considère la culture et la citoyenneté comme deux éléments distincts. Ainsi, il est possible pour des individus de devenir citoyens canadiens sans nécessairement partager la culture du groupe majoritaire. En ce sens, Boucher (2016) le désigne comme « un idéal normatif qui reconnaît la pertinence, d'un point de vue éthico-politique, de l'appartenance ethnoculturelle, qui rejette l'exigence d'assimilation à la culture majoritaire et qui défend

la liberté individuelle de choisir comment exprimer son identité ainsi que l'égalité entre les groupes ethnoculturels » (p.58).

La société canadienne se fonde plutôt sur un contrat civique qui accorde de l'importance aux droits de la personne plutôt qu'à l'homogénéité culturelle (Castles, 1994). Dans un contexte de diversification de l'immigration, le multiculturalisme canadien est présenté par ses promoteurs comme un modèle postcolonial d'immigration qui célèbre la diversité culturelle, ethnique et religieuse au sein d'une même société (May, 2016).

En 1988, le Canada adopte *la Loi sur le multiculturalisme canadien* pour se doter d'un modèle officiel de pluralisme. Ce modèle est considéré comme plus approprié pour refléter l'identité canadienne que le modèle biculturel alors en place, qui se concentrait sur l'identité des Canadiens d'ascendance française et britannique. Selon (Rocher et White 2014, p. 8), l'adoption de ce modèle s'inscrit dans le processus de reconfiguration des représentations symboliques, institutionnelles et politiques du Canada dans une vision libérale classique mettant l'accent sur les droits individuels qui, plus largement, s'inscrit dans une stratégie d'unité nationale canadienne. En ce sens, l'adoption de cette loi marque un tournant dans le discours sur l'héritage culturel canadien en affirmant que la diversité, la participation civique, les échanges culturels et les droits linguistiques sont des piliers de l'intégration à la société canadienne (Rocher et Brassard-Dion, 2017). En 1982, l'enchâssement de la notion du multiculturalisme au sein de la *Charte canadienne des droits et libertés* octroie une valeur constitutionnelle à ses principes. Le gouvernement présente la philosophie du multiculturalisme comme un aspect « légitime et indissociable » de la société canadienne (Brosseau et Dewing, 2009).

Depuis l'adoption de la Loi sur le multiculturalisme en 1988, de multiples décisions rendues par les tribunaux fédéraux et provinciaux ont fait référence à plusieurs reprises à la Loi sur le multiculturalisme canadien en lien avec des cas liés aux accommodements raisonnables et de protection de la liberté de religions (Bernatchez, 2007; Rocher et Brassard-Dion, 2017; Rocher et White, 2014). Ces références fréquentes témoignent de l'importance de la Loi sur le multiculturalisme canadien dans la société canadienne (Rocher et Brassard-Dion, 2017). Lorsqu'on se penche sur l'importance du multiculturalisme dans les jugements de tribunaux canadiens, on constate que la notion joue en quelques sortes le rôle de lunettes à travers laquelle des questions de vivre-ensemble sont abordées dans le système juridique canadien (Rocher et Brassard-Dion, 2017). Cela dit, bien que le multiculturalisme soit évoqué fréquemment dans les jugements, cela ne se traduit pas nécessairement par une compréhension claire et partagée du concept. À ce titre, la signification et la portée accordée au multiculturalisme varient de manière importante d'un jugement à l'autre (Rocher et Brassard-Dion 2017, p. 324). À un point où, à travers les jugements rendus par les tribunaux, la signification du concept a évolué de manière à « de manière à intégrer les conflits découlant de l'aménagement des rapports sociaux liés à la diversité religieuse » (Rocher et Brassard-Dion 2017, p. 325-326).

Malgré la présence de différentes interprétations du concept de multiculturalisme, certains éléments clés du modèle tel que pensé par les rédacteurs de la Charte de 1982 et de la Loi sur le multiculturalisme sont encore aujourd'hui considérés comme des piliers du modèle d'intégration canadien. L'un de ceux-ci est la conception plus large de communauté politique canadienne qui ne privilégie pas l'héritage culturel des deux peuples fondateurs. Ainsi, le multiculturalisme rompt avec la logique discursive selon laquelle les descendants

des colons britanniques et français occupent une place plus importante dans la culture canadienne (Rocher et White, 2014). Le modèle « met à mal le mythe des deux peuples fondateurs du Canada » (Couture et Saint-Louis, 2022, p.5) en soutenant que l'héritage culturel, ethnique et religieux de toutes les communautés est d'égale importance. Cette caractéristique constitue un aspect central de sa philosophie et vise à reconnaître formellement de l'apport des différentes communautés à l'édification de la société canadienne dans l'espoir de favoriser une plus grande égalité, notamment en luttant contre la discrimination (Couture et Saint-Louis, 2022).

C'est d'ailleurs sur ce dernier aspect que le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois divergent. Les deux modèles ont des positions opposées à l'endroit de l'importance accordée à l'héritage culturel des deux peuples fondateurs dans la conception du nationalisme canadien, ce qui « suscite une critique presque unanime chez les intellectuels francophones du Québec » (Couture et Saint-Louis, 2022, p.5). Cette distinction est significative, car la reconnaissance de la prééminence des peuples fondateurs implique des conséquences sur des questions importantes au sein de la société québécoise, telles que la promotion de la culture commune et de la langue française (Rocher et al., 2007). Plus encore, depuis 1971, les gouvernements successifs du Québec ont critiqué le multiculturalisme canadien pour ne pas avoir pris en compte la nature distincte de la société québécoise, qui repose en partie sur son identité et sa langue, ainsi que pour ne pas avoir reconnu les fondements historiques à l'origine de la création du pays. Par conséquent, le discours entourant le modèle du multiculturalisme peut être considéré comme une tentative de repenser l'identité nationale en présentant l'héritage culturel et religieux anglo-saxon

comme une culture universelle, tout en excluant l'héritage culturel québécois de cette reconfiguration identitaire nationale (Couture et Saint-Louis, 2022).

Plusieurs experts ont souligné les limites du multiculturalisme canadien. La principale limite est que la philosophie est d'abord une approche théorique de la prise en compte de la diversité. En ce sens, la philosophie existe d'abord sous forme discursive et son application à travers des politiques publiques visant une plus grande inclusivité et cohésion sociale n'est pas sans obstacles (Boss, 2003). Cette limite met en lumière le fait que l'approche est essentiellement un discours sur la diversité servant à faciliter l'adhésion aux valeurs dominantes canadiennes des personnes issues de la diversité ethnoculturelle et religieuse (Granatstein et Armstrong, 1999; Kymlicka, 1996). Les politiques et programmes gouvernementaux ne permettraient pas la mise en place des conditions favorisant la participation pleine et équitable des minorités. En d'autres termes, le multiculturalisme pourrait être considéré comme un modèle d'intégration qui, tout en reconnaissant la valeur de la diversité culturelle, ne permet pas de s'attaquer aux inégalités réelles que subissent les communautés issues de traditions culturelles différentes de la culture dominante anglo-saxonne.

À ce sujet, une critique adressée au modèle est la place qu'il offre à l'héritage culturel et spirituel des populations autochtones du Canada (Greene, 2004; Labelle et al., 2011). En adoptant le modèle du multiculturalisme de manière unilatérale et sans toutefois reconnaître les pratiques coloniales et leurs conséquences auprès des peuples autochtones, l'État canadien a participé à rendre invisible l'héritage culturel et spirituel de ces derniers. À ce sujet, Joyce Greene (2004), politicologue d'origine autochtone, utilise la métaphore

du palimpseste afin d'illustrer la construction discursive à propos de l'histoire du Canada et de la reconnaissance de l'apport de chacune dans l'édification du pays :

Du point de vue autochtone, on pourrait dire que l'histoire du Canada ressemble à un palimpseste, un manuscrit dont on a gratté ou effacé l'écriture originale pour y inscrire autre chose, car c'est exactement ce qui est arrivé aux peuples autochtones. Les nouveaux arrivants qui sont venus occuper le territoire ont superposé leur expérience et leur vécu sur le parchemin national, estompant du coup, voire niant les traces laissées par les peuples autochtones. (p.12)

Cette absence de reconnaissance des cultures autochtones persiste bien que les différents héritages culturels et religieux soient censés avoir la même valeur selon la philosophie multiculturaliste. Elle met en lumière les contradictions des politiques découlant du modèle. Par conséquent, « l'État canadien se trouve à violer et à protéger, à la fois, les droits humains des peuples autochtones » (2004, p.14). D'autres affirment que le multiculturalisme s'inscrit dans un relativisme culturel, ce qui encourage le cloisonnement des groupes culturels et la ségrégation plutôt que l'intégration, entraînant une sorte de « ghettoïsation culturelle » (Labelle, 2008, 2015). Ultimement, cela nuirait au tissu social de la société canadienne et mènerait à une fragmentation communautariste. Plutôt que de soutenir la création d'une identité commune, le multiculturalisme engendrerait un certain isolement entre les communautés culturelles distinctes. Celles-ci peuvent avoir des normes et des valeurs différentes, et qui peuvent être en conflit les uns avec les autres.

### *Le modèle de l'interculturalisme québécois*

Le modèle de l'interculturalisme québécois, quant à lui, émerge en réponse aux enjeux soulevés par la formulation d'une identité nationale plurielle dans le contexte de la société québécoise (Couture et St-Louis, 2022; Karmis, 2003; Labelle et al., 1995). L'approche voit le jour à une époque où le mouvement d'affirmation néonationaliste québécois face au pouvoir fédéral canadien est en pleine ébullition à la suite de la redéfinition de la société

québécoise amorcée durant la Révolution tranquille (Couture et Saint-Louis, 2022). En 1977, l'adoption de la *Charte de la langue française* (loi 101) marque un tournant dans la définition d'un modèle d'intégration distinct des autres provinces canadiennes en établissant le français comme langue officielle. L'un des objectifs de la loi 101 est entre autres d'assurer la promotion de la langue française au Québec en faisant en sorte que, sauf quelques exceptions, l'accès à l'école primaire et secondaire en anglais soit réservé aux enfants dont les parents avaient été instruits dans cette langue au Québec (et au Canada à partir de l'arrêt de la Cour suprême du Canada de 1983). Cela excluait *de facto* aussi bien la très grande majorité des Québécois francophones, mais aussi des enfants dont les parents étaient issus de l'immigration<sup>9</sup>.

Au début des années 1980, le ministère de l'Immigration formule des lignes directrices quant à l'intégration des nouveaux arrivants. Tandis que « les politiques publiques québécoises s'étaient jusqu'alors peu préoccupées de l'intersection entre l'immigration et le développement culturel » (Rocher et al. 2007, p. 2), le Québec amorce une réflexion au sujet du modèle d'intégration des nouveaux arrivants. Plus précisément, en 1981, on retrouve dans le plan d'action du ministère de l'immigration intitulé « *Au Québec pour bâtir ensemble* » les bases de l'interculturalisme qui se distingue « du creuset américain, du multiculturalisme canadien et de l'assimilation à la française » (Labelle, 2008, p. 43).

Ces documents mettent en évidence les idées centrales du modèle de l'interculturalisme. Ces idées continuent d'alimenter la conception de ce modèle jusqu'à aujourd'hui. L'interculturalisme précise les paramètres définissant la société d'accueil : culture

---

<sup>9</sup>Un enfant peut disposer d'une exception lui permettant d'étudier en anglais si lui-même, un membre de sa fratrie ou l'un de ses parents ayant la citoyenneté canadienne a reçu la majorité de son enseignement primaire en anglais au Canada.

majoritaire, affirmation du français comme langue commune et gestion de la diversité culturelle (Karmis, 2003; Labelle, Antonius, et Toussaint, 2014). Elles s'articulent autour « du dialogue, harmonisation, échanges et réciprocité, capacité des communautés de conserver et de développer leur culture d'origine » (Rocher et White, 2014, p.34).

Malgré le fait que les deux modèles soient souvent présentés comme concurrents (Labelle et Rocher, 2001, 2004; Labelle, Rocher et Field, 2006), l'interculturalisme québécois rejoint plusieurs aspects du multiculturalisme canadien. Notamment, le modèle québécois adhère aussi à une vision pluraliste qui soutient la mise en place de politiques inclusives, notamment l'importance accordée au dialogue interculturel et à la reconnaissance des pratiques culturelles des groupes minoritaires (Leman, 1994; Rocher et al., 2007; Rocher et White, 2014). Le modèle québécois accorde donc de l'importance à l'inclusion des cultures minoritaires au sein de la société québécoise.

Néanmoins, l'approche propose une vision différente des relations entre les groupes majoritaires et minoritaires. L'accent est mis l'intégration à la culture de la société d'accueil à travers une compréhension mutuelle ainsi qu'une cohabitation harmonieuse. Contrairement au multiculturalisme, qui valorise davantage la diversité et considère toutes les cultures comme étant égales, le gouvernement du Québec priorise la protection et la prééminence de la culture dite « fondatrice » ou majoritaire (Bouchard, 2012; Bouchard et Taylor, 2008; Emongo et White, 2014). Ainsi, les nouveaux arrivants sont encouragés à s'adapter à la culture québécoise tout en partageant la leur (Bouchard, 2011).

En ce sens, l'interculturalisme affirme plutôt que la culture du groupe majoritaire québécois est appréhendée comme le canevas de base de ce dialogue tout en accordant une importance à la préservation d'un tissu social empreint de respect entre le groupe majoritaire ainsi que

les groupes minoritaires (Bouchard, 2011). Pour ce faire, l'interculturalisme mise sur la co-construction culturelle, identitaire et sociale par le moyen du dialogue entre les interlocuteurs situés à différentes échelles, que ce soit au niveau individuel, communautaire, institutionnel ou gouvernemental. En somme, l'échange culturel, c'est-à-dire la création et à l'entretien de relations entre les citoyens constituant le groupe majoritaire ainsi que les membres de différentes minorités culturelles est un aspect central de l'approche (White, 2014).

Le modèle jouit d'une reconnaissance informelle (Bouchard, 2012; White, 2014), notamment par l'utilisation du terme interculturalisme pour désigner les politiques d'intégration des nouveaux arrivants et, plus largement, le vivre-ensemble au sein des plans d'action ministériels dont les missions recourent le vivre-ensemble (ministère de l'Immigration ou de la Santé par exemple). Outre les institutions publiques, l'interculturalisme est aussi reconnu par le milieu communautaire (Emongo, 2014) et universitaire, considérant la littérature abondante et la tradition intellectuelle qui l'entourent (Rocher, 2014; Bouchard, 2012; Rocher et al, 2007; Labelle, 2008, 2015; Couture et Saint-Louis, 2022).

Contrairement au multiculturalisme mis de l'avant par le gouvernement fédéral, l'interculturalisme n'a pas de cadre institutionnel clairement défini et n'est pas ancré dans la législation. Par conséquent, l'approche « n'a pas un caractère structurant dans les activités du gouvernement québécois » (Rocher, 2015, p. 42). Bien qu'il y ait un consensus à propos de l'existence de l'approche interculturelle au sein de la société québécoise, l'absence « d'assise législative comparable à celle du multiculturalisme canadien » contribue à sa fragilité (Couture et Saint-Louis, 2022, p.6). Les effets du manque de

reconnaissance institutionnelle se manifestent aussi dans la confusion qui entoure les prémisses qui sous-tendent l'approche ainsi que les politiques qui en découlent. Celles-ci font l'objet de débats de part et d'autre de la part d'acteurs ayant des visions variées « quant aux finalités sociétales visées et à la nature des rapports entre les citoyens et l'État » (Rocher et White, 2014, p.20).

L'une des critiques adressées à l'interculturalisme est l'absence de définition officielle qui rend difficile son application concrète dans la société québécoise (White, 2014). L'une d'entre elles est l'absence d'un cadre institutionnel clair. Il s'agit d'un obstacle à l'application transversale de l'approche sur les politiques publiques liées à l'immigration et à la culture. Le flou entourant sa définition laisse place à de multiples interprétations. L'importance accordée à différents éléments du modèle varie selon qui intervient, dans quel contexte, par rapport à quel enjeu spécifique, ce qui peut conduire à des interprétations et des pratiques contradictoires<sup>10</sup> (Frozzini, 2018; White, 2014).

Bref, les débats concernant le multiculturalisme canadien et le modèle de l'interculturalisme québécois traduisent les tensions liées au pluralisme culturel dans les sociétés d'immigration. Les deux modèles partagent l'objectif commun de favoriser un vivre-ensemble harmonieux tout en reconnaissant l'apport du patrimoine culturel des différentes communautés culturelles minoritaires et majoritaires à la construction de la société d'accueil. Cependant, les deux approches divergent sur un aspect fondamental qui est celui de l'importance accordée à l'héritage culturel des deux peuples fondateurs.

---

<sup>10</sup>En ce sens, une vision interactionniste de l'interculturelle (Rocher, 2014 ; Boucher, 2016) met l'accès sur la cohésion sociale et le vivre-ensemble à travers les rapports sociaux, notamment à travers les échanges entre citoyens, tandis que l'approche majoritariste propose une lecture fondamentalement politique de l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise.

Dit autrement, l'approche interculturelle ne fait pas l'impasse sur l'existence préalable de conceptions dominantes au sein de la société d'accueil portant sur les codes, les normes, les « valeurs » et les aspirations auxquelles doivent souscrire les personnes et les groupes issus de l'immigration (ancienne ou récente). Cela ne signifie pas que ces différents marqueurs sociaux sont figés et immuables, mais leur évolution est en grande partie conditionnée par des facteurs qui influencent les conditions d'accueil et d'intégration de la diversité ethnoculturelle et religieuse. Dans ce contexte, les enjeux liés à la laïcité (et son corollaire que sont les symboles religieux) dans un univers interculturel, tout de même ouvert à la diversité et au pluralisme, s'inscrivent dans un contexte qui accorde une importance non négligeable au fait que la majorité des francophones du Québec s'est non seulement éloignée des référents religieux à la lumière d'un passé pour le moins douloureux avec l'institution qui portait le catholicisme, mais qu'elle constitue toujours une minorité dont la différence peine à être reconnue et acceptée dans l'ensemble canadien. C'est dire que les préoccupations sociétales de ce groupe, à la fois majoritaire sur son territoire, mais minoritaire à l'échelle canadienne, surdéterminent la configuration des rapports avec les groupes minoritaires, qu'ils soient racisés ou religieux (ou les deux à la fois). En revanche, le multiculturalisme canadien se déploie dans une société où le groupe majoritaire ne ressent pas cette même fragilité, d'où l'accent mis presque exclusivement sur la protection des libertés individuelles, dont la liberté de religion. Encore ici, il s'agit de la conception dominante qui laisse peu de place à l'imposition de contraintes touchant l'expression des préférences religieuses (sauf celles imposées par le droit) ou d'encadrement des rapports entre l'État et les religions. Cette différence a des implications importantes dans les débats publics sur les enjeux de diversité.

### **1.3 Les débats entourant les symboles religieux au Québec et en Ontario**

Plusieurs pays occidentaux, incluant le Canada, ont connu des « tensions sociales relatives aux différences culturelles et religieuses, particulièrement celles entre musulmanes et non-musulmanes » (Brodeur, 2008, p. 101) exacerbées par les événements du 11 septembre 2001 ainsi que par les stéréotypes négatifs associés à la religion musulmane (Frozzini, 2018; White, 2014). Depuis le début des années 2000 au Québec et en Ontario, se sont déroulés plusieurs débats publics sur les spécificités religieuses et culturelles des communautés musulmanes.

Afin de comprendre les différences et les similitudes des contextes sociopolitiques ainsi que l'articulation des tensions sociales au sein des deux provinces, il apparaît nécessaire d'examiner les détails entourant les débats et les événements d'actualité qui y sont liés. Cette partie du texte abordera les événements marquants relatifs au vivre-ensemble soulevant des enjeux liés aux coutumes et pratiques des communautés musulmanes dans ces deux provinces canadiennes. Il sera d'abord question des événements marquants à cet égard dans le contexte ontarien. Nous verrons deux moments où des demandes de la part de résidentes de l'Ontario ont eu une incidence sur des politiques publiques relatives aux institutions publiques fédérales. Puis, nous aborderons les accommodements religieux dans le cadre du milieu scolaire ontarien. Nous pencherons finalement sur différents enjeux et débats liés au vivre-ensemble et aux accommodements religieux au sein de la société québécoise.

#### *Les controverses autour des pratiques musulmanes et les institutions publiques en Ontario*

Somme toute, l'Ontario a connu un nombre limité de controverses liées aux pratiques et coutumes musulmanes en relation avec les institutions publiques depuis le début des années

2000. La controverse entourant le rapport Boyd est l'un des premiers événements marquants. En 2004, des citoyens ontariens de confession musulmane demandent au gouvernement ontarien de reconnaître officiellement les tribunaux islamiques et les normes de la charia pour régler les conflits familiaux (Le Devoir, 2005). Le gouvernement de McGuinty invite Marion Boyd, ancienne procureure générale de la province, à se pencher sur la question. Son mandat est de formuler des recommandations pour savoir si les tribunaux religieux, y compris les tribunaux islamiques, devraient être autorisés à régler des conflits familiaux en utilisant la loi religieuse dans le cadre de l'arbitrage civil (Radio-Canada, 2005a).

L'une des recommandations phares du rapport propose que la loi ontarienne sur l'arbitrage doive continuer à permettre l'utilisation de l'arbitrage religieux dans les cas de droit de la famille et de succession. De plus, la commissaire Boyd suggère d'adopter des réglementations plus strictes pour protéger les droits des femmes et des enfants (Howlett, 2005). Ces recommandations feront l'objet de débats importants sur la place de la loi religieuse dans le système juridique canadien, notamment sur la nécessité de préserver l'égalité des femmes (Charbonneau Larcher, 2011; Fournier, 2007; Trumbull, 2006). En ce sens, il est intéressant de noter que plusieurs groupes féministes faisaient pression auprès du gouvernement afin d'interdire ces tribunaux religieux avant même que la possibilité d'une instance d'arbitrage islamique ne soit débattue<sup>11</sup> (Korteweg, 2008; Korteweg et Selby, 2012). De plus, des regroupements de différents horizons, comme le Congrès musulman de l'Ontario, le Congrès musulman canadien et le Conseil canadien des femmes

---

<sup>11</sup>Plusieurs lettres de contestation signées par des personnalités politiques et artistiques canadiennes avaient été envoyées symboliquement à l'ambassade canadienne à Paris. Au pays, plusieurs lettres ouvertes contre les tribunaux d'arbitrage musulmans ont été publiées (Le Devoir, 9 septembre 2005).

musulmanes, se sont mobilisés contre l'existence des tribunaux religieux (Radio-Canada 2004). Au Québec, les débats entourant les tribunaux islamiques ont aussi fait réagir, et ce, jusqu'à l'Assemblée nationale qui adopte à l'unanimité une motion affirmant que les élus s'opposent à l'instauration des tribunaux dits islamiques au Québec et au Canada (Bouchard et Taylor, 2008, Zehiri, 2009).

En outre, le débat suscité par la possibilité de mettre sur pied un tribunal islamique met en lumière l'existence d'autres instances d'arbitrage de diverses confessions religieuses (Charles, 2006). L'année suivante, la recommandation du rapport Boyd est rejetée par l'ancien premier ministre de la province Dalton McGuinty en 2005 (Le Devoir, 2005; Zehiri, 2009). D'un même souffle, par souci de cohérence, le gouvernement ontarien abolit aussi les instances d'arbitrage juives et catholiques déjà présentes dans la province (Charbonneau et Larcher, 2011; Radio-Canada, 2005b).

En 2013, une seconde controverse entourant les institutions publiques et la conciliation des coutumes et pratiques musulmanes au sein de la société canadienne voit le jour en lien avec une demande de la part d'une citoyenne ontarienne de confession musulmane. Madame Zunera Ishaq, une immigrante originaire du Pakistan et vivant en Ontario, conteste la règle d'Immigration Canada exigeant depuis 2011 de faire le serment de citoyenneté à visage découvert pour confirmer l'identité de l'individu (Bronskill, 2015). Ishaq portait le niqab et refusait de montrer son visage en public, proposant plutôt de le faire dans une salle fermée avec une agente de l'immigration (Radio-Canada, 2015).

L'affaire a finalement été portée devant la Cour d'appel qui, dans son jugement rendu en 2015, permet à la demanderesse de s'identifier à visage découvert dans une salle fermée auprès d'une employée de l'État avant de prêter serment de citoyenneté tout en portant son

niqab (Fluker, 2016). La décision de la Cour d'appel du Canada dans l'affaire Zunera Ishaq a reposé sur la question de savoir si l'obligation faite aux citoyens de prêter serment à visage découvert était justifiée (Kassam et Mustafa, 2017; Kymlicka, 2021; Radio-Canada, 2015). La décision de la Cour d'appel précise que le gouvernement n'a pas démontré que de prêter serment à visage couvert causerait un « dommage irréparable à l'intérêt public ». En conséquence, elle a ordonné que Mme Ishaq soit autorisée à prêter serment de citoyenneté tout en portant son niqab, à condition que les fonctionnaires d'Immigration Canada puissent confirmer son identité de manière appropriée (Kymlicka, 2021).

La publication du jugement de la Cour d'appel concorde avec la campagne électorale au fédéral et suscite une vive polémique au sein de la classe politique canadienne (Fluker, 2016). La décision en faveur de madame Ishaq devient un élément de la campagne électorale du Parti conservateur qui promet, s'il est réélu, une loi interdisant le port du niqab lors des cérémonies de citoyenneté au nom des « valeurs canadiennes ». Cette position a été vivement critiquée par les autres partis politiques qui dénoncèrent la prise de position comme étant une tentative de détourner l'attention des enjeux économiques (Bronskill, 2015).

Outre les questions entourant les institutions publiques au sens large, les débats sur les accommodements religieux en milieux scolaires ont été au centre de nombreuses controverses en Ontario, notamment dans le domaine de l'éducation. Ces controverses ont soulevé des questions importantes sur les droits et les libertés individuelles, ainsi que sur les limites de l'accommodement religieux, particulièrement dans les établissements scolaires publics. Différents débats sur des questions telles que la prière à l'école, le port

du hijab et d'autres questions liées à la religion et à la laïcité dans le système éducatif ontarien ont pris place depuis le début des années 2000.

Une controverse importante est celle de l'école secondaire Valley, en banlieue de Toronto où, depuis 2008, environ 400 élèves musulmans sont autorisés à utiliser la cafétéria pour effectuer leur prière du vendredi, conformément aux exigences du Code des droits de la personne de l'Ontario (Code des droits de la personne, 1990) qui protège les droits religieux (Collet, 2007; The Canadian Press, 2011). Des parents bénévoles sont présents pour superviser les enfants et un imam dirige la prière. Cette solution a été mise en place par la direction de l'école pour remédier au taux élevé d'absentéisme les vendredis, car auparavant, les élèves devaient sortir de l'école et se rendre à la mosquée pour prier (The Canadian Press, 2011).

Pendant près de trois ans, les prières hebdomadaires tenues par les élèves musulmans de l'école secondaire Valley se sont déroulées sans attirer l'attention du public (The Canadian Press, 2011). Toutefois, en 2011, l'organisation Canadian Hindu Advocacy, un groupe communautaire regroupant alors plus de 900 membres vivant au Canada, contacte différents médias pour dénoncer la situation. Le directeur de Canadian Hindu Advocacy, Ron Banerjee, avance que le bruit et les mouvements liés aux prières du vendredi ont pour effet d'interférer avec l'apprentissage des autres étudiants qui ne sont pas de confession musulmane le vendredi après-midi (Morrow, 2011). En réponse aux revendications du groupe, le Conseil Scolaire du District de Toronto soutient qu'il est approprié de tenir la prière musulmane du vendredi à l'intérieur de la cafétéria de l'école (Hammer, 2011). Il ajoute que cette pratique s'inscrit dans la politique d'accommodement religieux du conseil scolaire du District de Toronto. Les prières musulmanes du vendredi se sont poursuivies à

l'école secondaire Valley (Hammer, 2011). Au moment d'écrire ces lignes, cette pratique avait toujours lieu dans le district scolaire de Toronto.

Si le déroulement de la prière en milieu scolaire ontarien a soulevé des questions par rapport au vivre-ensemble, le contrôle du contenu couvert par la prière a aussi fait l'objet de débats. En effet, en 2017, le Conseil scolaire Peel (situé à Mississauga en banlieue de Toronto) rend alors une décision concernant l'inclusion de prières musulmanes standardisées lors de la prière du vendredi matin. Depuis près de vingt ans, les élèves qui le souhaitent pouvaient prier en classe les vendredis. Après avoir observé des élèves formuler des sermons « rétrogrades » (Radio-Canada, 2017c), et considérant qu'elle est tenue de respecter les droits relatifs à la liberté religieuse des élèves, la direction de l'école décide de standardiser les prières des élèves (Eidoo, 2023). Le conseil scolaire propose alors aux élèves de choisir parmi six sermons, dont certains pour les élèves de confession musulmane (Radio-Canada, 2017).

Cette décision a soulevé de vives réactions de la part de parents musulmans qui y voyaient un contrôle démesuré de la part du Conseil scolaire Peel. Les tensions atteignent un point culminant sur le terrain de l'établissement scolaire et la police a été appelée à intervenir afin d'éviter une escalade. Quelques mois plus tard, en janvier 2017, le conseil scolaire fait marche arrière et permet de nouveau aux étudiants de formuler leurs propres prières, toutefois sous la supervision d'un membre musulman de l'équipe d'enseignement (Radio-Canada, 2017c).

Outre les enjeux liés au moment de la prière, d'autres sujets ont suscité des débats concernant des accommodements religieux dans le milieu scolaire ontarien. En 2015, la réforme du gouvernement ontarien en matière d'éducation sexuelle au niveau primaire fait

réagir des communautés religieuses de différentes confessions, notamment chrétienne et musulmane (Bialystok et al. 2020). Des membres de la communauté musulmane de Toronto sont alors particulièrement mobilisés contre le nouveau contenu pédagogique qui inclut de nouvelles notions notamment relatives à la masturbation et l'identité de genre non-binaires (Davies et Kenneally, 2020; The Canadian Press, 2015).

En mai 2016, afin de démontrer leurs désaccords concernant ce nouveau curriculum, les parents des élèves de l'école primaire Thorncliff Park, où la majorité des élèves sont de confession musulmane, boycottent les cours pendant une semaine. Près de 80 % des élèves de l'école ont été absents durant cinq jours (CBC News, 2015). Leurs actions produisent l'effet voulu et le gouvernement ontarien annonce finalement qu'il sera possible d'appliquer des versions modifiées des cours d'éducation sexuelle dans lesquelles ces contenus ne seront pas abordés. Près d'une centaine d'écoles regroupant des communautés de différentes confessions religieuses pourront enseigner des versions censurées des cours et il sera possible pour les parents de retirer leurs enfants des cours s'ils le souhaitent (CBC News, 2015). Cette décision est prise malgré le fait que des consultations publiques sont une partie intégrante du processus d'élaboration du nouveau curriculum. D'ailleurs, des milliers de parents et 70 organisations de santé ont été consultés en vue de cette réforme. Une étude menée en 2014 a révélé que 87% des parents de l'Ontario considéraient que les sujets abordés dans la nouvelle version du programme étaient « importants » ou « très importants » à enseigner dans les écoles (The Conversation, 2019).

Finalement, en 2018, à la suite des élections provinciales tenue la même année, le nouveau gouvernement conservateur de Doug Ford annonce que le programme d'éducation sexuelle réformé est complètement retiré (Coletta, 2018). Il sera remplacé par le programme

d'éducation sexuelle de 1998 à partir de septembre 2018, respectant ainsi une des promesses électorales du Parti conservateur (Coletta, 2018). Du même souffle, il annonce que des consultations publiques se tiendront afin de créer un nouveau programme.

La décision soulève des controverses et reçoit un accueil mitigé. D'une part, elle satisfait une partie de la base électorale de Ford, y compris les conservateurs sociaux qui considéraient le programme de 2015 comme inapproprié pour les enfants (Bialystok et al., 2020; Bialystok et Wright, 2019; The Conversation, 2019). De l'autre, les enseignants, les intervenants du milieu scolaire et leurs syndicats critiquent cette initiative et soulignent que le programme de 1998 est obsolète dans la mesure où il ne répond pas aux enjeux contemporains liés à la sexualité et aux relations interpersonnelles<sup>12</sup> (Bialystok et al., 2020; Davies et Kenneally, 2020; Saarreharju, Uusiautti, et Määttä, 2020). De plus, pour s'assurer que les enseignants suivent le programme de 1998 et non celui de 2015, le gouvernement met en place une ligne de dénonciation (CBC Radio, 2018; Teotonio, 2018). Celle-ci permet aux parents et aux étudiants de signaler les enseignants qui continueraient d'enseigner le programme datant de 2015. En 2019, à la suite des consultations publiques, le gouvernement ontarien annonce la mise en place d'un programme d'éducation pour l'année scolaire 2019-2020 essentiellement identique à celui introduit par le gouvernement libéral en 2015 (Bialystok et Wright, 2019; Vomiero, 2019).

Somme toute, malgré leur nombre relativement limité, les débats sur les accommodements religieux en milieux scolaires ontariens ont révélé une grande diversité de perspectives et

---

<sup>12</sup> Ils sont entre autres d'avis que le programme n'est pas adapté aux réalités actuelles et aux enjeux auxquels les jeunes font face, notamment parce que le contenu n'aborde pas du tout les questions de cyberintimidation, les médias sociaux ou les réalités des communautés LGBTQIA2S+ (CBC, 9 septembre 2015)

de voix de la société civile et politique (Saarharju et al., 2020). Des groupes religieux de différentes confessions, incluant de confession musulmane, se sont mobilisés afin que les politiques en place reflètent leurs croyances religieuses et plus largement, leurs valeurs. En plus des groupes religieux, des organisations de la société civile ont participé aux différents débats sur la gestion des droits religieux en contexte scolaire (Davies et al., 2020; Bialystok et al., 2020)

*Les débats autour des accommodements religieux et les institutions publiques au Québec*

Depuis le début des années 2000, le Québec a aussi été traversé par des débats publics sur le vivre-ensemble et les accommodements religieux et, en particulier, portant sur les coutumes et pratiques musulmanes (Helly, 2008, 2011). Les polémiques ayant eu lieu au sein de la société québécoise diffèrent à de multiples égards de celles au sein de la société ontarienne. Contrairement à l'Ontario, les controverses québécoises à propos des symboles religieux couvrent un éventail plus large de sujets et recourent une multitude d'aspects de la vie publique, dont le port de symboles religieux, dans le cadre d'activités sportives ainsi que le port de symboles religieux par des fonctionnaires.

À cet effet, ce que l'on nomme «les controverses québécoises au sujet des accommodements raisonnables à caractère religieux» marque un tournant dans les discussions publiques à propos de la diversité et du vivre-ensemble au Québec (Courtois 2010; Potvin 2008). En mars 2006 débute la couverture médiatique des événements ayant joué un rôle important dans la création de la controverse qui se transformera en « crise » à peine quelques mois plus tard, soit en janvier 2007 (Potvin, 2008, p. 84).

Les événements ayant fait l'objet d'une forte exposition médiatique entre 2006 et 2007 portent sur des situations concernant des demandes d'accommodements raisonnables de la

part de communautés de différentes confessions (Rapport Bouchard-Taylor, 2008). Parmi ceux-ci, l'affaire Multani, où un élève de confession sikhe demandait de porter un kirpan à l'école a particulièrement fait réagir l'opinion publique. En 2004, la Cour d'appel du Québec rendait un jugement dans lequel elle interdisait le port du kirpan. En 2006, la Cour suprême du Canada rend une décision unanime dans laquelle elle accorde le droit à l'élève de porter un kirpan et une dague de cérémonie sikhe. Cette décision marque le début de la couverture médiatique active des questions d'accommodements raisonnables et des événements liés à la diversité religieuse au sein de la société québécoise (Rapport Bouchard-Taylor, 2008, p.53)<sup>13</sup>. Plus encore, « elle constitue une date charnière, aussi bien parce qu'elle a donné lieu à un tollé considérable au Québec dans plusieurs couches sociales et intellectuelles que parce qu'elle permet de mesurer toute la distance qui sépare le Québec du reste du Canada en matière d'accommodement de la diversité » (Weinstock, 2007, p. 20-21).

Il importe de souligner que les controverses entourant les accommodements raisonnables ne se limitent pas uniquement aux pratiques musulmanes. Elles concernent également d'autres groupes religieux et culturels comme les communautés juives, sikhes, et chrétiennes. C'est plutôt la sensibilité aux manifestations culturelles religieuses dans l'espace public qui apparaît comme le fil conducteur de ces événements (Dagenais, 2014).

Durant cette période, les questions liées à l'islam et aux musulmans ont souvent été au centre des débats sur l'identité, la laïcité et l'intégration des minorités religieuses (Bouchard et Taylor, 2008). En 2007, l'affaire du code de vie d'Hérouxville, l'un des points

---

<sup>13</sup> Le rapport Bouchard-Taylor présente et analyse une série d'événements qui se sont déroulés au cours de cette période.

culminants de cette série de controverses, l'illustre bien (Brodeur, 2008; Dagenais, 2014). Le document, produit par le conseil municipal du village de 1 300 habitants situé en Mauricie, contenait des dispositions générales qui interdisaient les pratiques incompatibles avec les lois et les valeurs du Québec présentées sous forme de liste de « normes » culturelles et sociales que les nouveaux résidents, en particulier les immigrants, étaient censés suivre.

Le code contenait des éléments controversés, et considérés par certains comme étant discriminatoires, qui visaient spécifiquement certaines pratiques religieuses et culturelles associées à des pays traditionnellement musulmans (Sharify-Funk, 2010). Le document stipule notamment l'interdiction de porter des signes religieux ostentatoires ou le port du voile intégral. Il est aussi question des mariages forcés, des mutilations génitales féminines, de la lapidation sur la place publique et autres pratiques violentes alors que ce ne sont pas des pratiques courantes dans les communautés musulmanes du Québec (Brodeur, 2008, p. 101). En guise de réponse, le Congrès islamique canadien et le Forum musulman canadien accusent le conseil municipal d'incitation à la haine et déposent une plainte conjointe à la Commission des droits de la personne du Québec contre la municipalité d'Hérouxville. La plainte se base sur la violation de l'article 27 de la Charte canadienne des droits et libertés visant la préservation et le renforcement du patrimoine culturel de la population canadienne.

Au-delà de la parution du document, un conseiller municipal d'Hérouxville a demandé l'instauration de l'état d'urgence à l'échelle du Québec afin de protéger la culture québécoise lors d'une entrevue télévisée (Radio-Canada, 2007). Cet incident, qui a été médiatisé aussi bien au Québec ainsi qu'à l'échelle internationale (Radio-Canada, 2007), a

inspiré deux autres villages qui ont eux aussi proposé des codes de vie lors d'assemblées municipales. Cet effet d'entraînement illustre le sentiment d'urgence de l'époque ainsi que les représentations négatives et inexacts de l'Islam au sein de la population<sup>14</sup>. La médiatisation importante des événements ainsi que son instrumentalisation politique (Rocher, 2015b) a généré une de doute quant à l'approche utilisée dans les politiques québécoise de diversité culturelle et religieuse (Nieguth et Lacassagne, 2009).

En constatant « des expressions de mécontentement qui se sont élevées dans la population concernant les accommodements raisonnables » (Rapport de la Commission Bouchard-Taylor, 2008, p. 17), le premier ministre de l'époque, Jean Charest, a créé en 2007 la *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles*. À travers la Commission Bouchard-Taylor, « le gouvernement du Québec cherchait à répondre aux diverses interrogations et aux sentiments d'insécurité identitaires qui se faisaient de plus en plus audibles dans la société » (Lamy, 2014, p. 3). La question du voile dans l'espace public et dans la fonction publique est particulièrement abordée lors des audiences. Parmi les recommandations du rapport, il est suggéré d'interdire le symbole religieux pour les employés de l'État en position d'autorité <sup>15</sup> ainsi que de retirer le crucifix de l'Assemblée nationale (Lamy, 2015, p.20).

De plus, le rapport aborde les tensions relatives aux pratiques et coutumes musulmanes, manifestation d'un sentiment islamophobe au Québec. À cet effet, il est écrit dans le rapport

---

<sup>14</sup> En 2011, dans le cadre d'un documentaire André Drouin, l'auteur du controversé Code de vie de Hérouxville a révélé plus tard que l'intention était de provoquer et non de réellement d'implanter le code de vie (Radio-Canada, 2011).

<sup>15</sup> L'une des recommandations du rapport est d'interdire le port de symbole religieux pour les individus occupant des postes de « magistrats et procureurs de la Couronne, policiers, gardiens de prison, président et vice-présidents de l'Assemblée nationale » (p. 260).

de la Commission que ce sont les musulmans, particulièrement les arabo-musulmans, qui constituent le groupe le plus touché par « diverses formes de discrimination »<sup>16</sup> (Bouchard-Taylor, 2008, p.234). Les commissaires rapportent aussi que les interventions des citoyens à propos des communautés musulmanes étaient disproportionnées comparativement aux prises de paroles à propos des autres minorités ethniques et religieuses et ajoutent que la surmédiation d'événements isolés aurait contribué à créer un sentiment d'urgence et de peur au sein de la population (Bouchard et Taylor, 2008).

À la suite de sa parution, de multiples intervenants ont réclamé des mesures concrètes afin de répondre aux problèmes soulevés par la Commission. Le gouvernement libéral de Jean Charest s'engage à donner suite aux recommandations du rapport,<sup>17</sup> mais annonce d'un même souffle s'opposer au retrait du crucifix de l'Assemblée nationale parce qu'il est un symbole du patrimoine religieux et historique du Québec (Radio-Canada, 2008).

En lien avec les débats entourant les symboles religieux et le vivre-ensemble au Québec, de 2010 à 2019, quatre projets législatifs concernant le port de signes religieux dans l'espace public ont été déposés à l'Assemblée nationale. Proposées par trois partis politiques distincts, ces mesures législatives s'ancrent dans différentes perspectives politiques, se reflétant dans la manière d'aborder les questions relatives à la laïcité et de la neutralité de l'État. Cette section examine les principaux projets législatifs proposés dans

---

<sup>16</sup>Il est notamment question de la discrimination à l'emploi ainsi qu'une montée de propos haineux basé sur des conceptions fausses et stéréotypées de la religion musulmane (Rapport Bouchard-Taylor, p.234 -p. 235).

<sup>17</sup>Selon une étude menée par Rocher (2014), près de 76 % des recommandations (soit 28 d'entre elles sur un total de 37), ont fait l'objet d'un suivi partiel de la part du gouvernement libéral dans les années qui suivirent.

les dernières années, ainsi que les enjeux qu'ils soulèvent par rapport au vivre-ensemble, à l'identité collective et à la diversité religieuse.

En 2010, le gouvernement libéral de Jean Charest dépose le Projet de loi 94 – Loi établissant les balises encadrant les demandes d'accommodement dans l'Administration gouvernementale et dans certains établissements. Il propose des balises dans l'obtention de services publics, dont la prestation et la réception doivent se faire à « visage découvert ». Le projet de loi signifie que les femmes qui portent le niqab ou la burqa ne pourront donner ou recevoir de services publics. Un accommodement peut toutefois être accordé, mais il doit être refusé si des motifs liés à la sécurité, à la communication ou à l'identification des personnes le justifient. Cependant, il demeure possible pour les employés de l'État de porter d'autres symboles religieux qui ne cachent pas leurs visages.

Bien que les politiques proposées soient plus permissives que celles proposées par les commissaires Bouchard-Taylor, ce projet de loi fait écho en quelques sortes aux recommandations qu'ils ont formulées (Lamy, 2015, p. 32). Néanmoins, le projet de Loi 94 ne sera jamais adopté. À la suite de consultations générales et d'auditions, il est envoyé en commission pour une étude détaillée. Le gouvernement décide de ne pas poursuivre l'étude du projet de loi qui est retiré (Leydet, 2020; Maillé, Nielsen et Salée, 2014).

En 2013, le gouvernement péquiste de Pauline Marois propose le projet de loi 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), communément appelé « la Charte des valeurs ». Le projet de loi vise principalement à interdire les signes religieux ostentatoires au sein de la fonction publique québécoise en présentant cette interdiction comme étant intrinsèquement lié à la laïcisation, prônant de ce fait une

distinction claire entre les institutions religieuses et l'État (Lavoie, 2019). Le projet de Loi est fortement critiqué (Commission des droits de la personne et de la jeunesse, 2013). Des consultations générales et des audiences publiques sont tenues en janvier et février 2014 avant d'être interrompues par le déclenchement d'élection générale le mois suivant (Leydet, 2020). Ces élections ramènent au pouvoir le Parti libéral du Québec qui s'y opposait. Le projet ne sera donc jamais adopté (Côté et Mathieu, 2016).

Cela dit, les questionnements amorcés par la Charte des valeurs demeurent irrésolus et se veulent révélateurs de certaines tensions qui « reviennent perpétuellement sur le devant de la scène publique [québécoise] » (Romdhane, 2013, p. 1). Bien que les années suivantes soient exemptes de débats concernant des projets législatifs au Québec, la question de l'islamophobie demeure une question d'actualité. En ce sens, en 2015, la députée de Québec solidaire, Françoise David, décrie l'augmentation du sentiment islamophobe qu'elle observe au sein de la société québécoise et propose une motion condamnant ces gestes<sup>18</sup>. La motion fait l'objet de certaines critiques de la part de députés de la CAQ et du PLQ, notamment concernant l'accent mis sur la dénonciation de la discrimination faite aux personnes de confession musulmane, plutôt qu'une motion dénonçant la discrimination raciale et religieuse en général. Malgré tout, elle sera adoptée à l'unanimité à l'Assemblée nationale.

En 2015, le Parti libéral de Philippe Couillard propose le projet de loi 62, Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes

---

<sup>18</sup> En entrevue à Radio-Canada, Françoise David explique que cette motion est un appel au calme et ajoute « parce que dans les médias sociaux, et je pourrais vous en montrer un catalogue, de phrases franchement haineuses, agressives, intolérantes, à l'égard de la communauté musulmane. Parce qu'hier à Montréal, il y a une femme qui a été bousculée et agressée par des jeunes qui voulaient lui arracher son foulard de sur la tête » (Radio-Canada, 1er octobre 2015).

d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes. Le projet de loi stipule que les employés des services publics et les citoyens recevant des services doivent avoir le visage découvert, une mesure qui affecte directement le port de voiles intégraux tels que la burqa et le niqab par les fonctionnaires et les usagers des services gouvernementaux (Koussens et Lavoie, 2018) et « établit les conditions suivant lesquelles des accommodements pour un motif religieux peuvent être accordés ainsi que les éléments particuliers qui doivent être considérés lors du traitement de certaines demandes d'accommodement » (Vallée, 2017).

Plusieurs aspects du projet de loi ont fait l'objet de critiques de la part d'élus de l'opposition, notamment en ce qui concerne son application, les règles d'accommodements raisonnables ainsi que la permissivité des politiques publiques en matière d'accommodements. On reproche entre autres le manque de balises claires, laissant ainsi une grande place aux pouvoirs discrétionnaires des décideurs (Iavarone-Turcotte, 2017, p. 25). De plus, le projet de loi ne proscrie pas les signes religieux parmi les employés de l'État en position d'autorité. Cette disposition va à l'encontre du souhait des élus des partis de l'opposition qui souhaitent inclure des politiques à ce sujet, comme recommandé dans le rapport de la commission Bouchard-Taylor. Le projet de loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État est adopté en octobre 2017, dans une période marquée par des débats publics sur le vivre-ensemble et la diversité religieuse.

Le 29 janvier 2017, un attentat survient à la grande mosquée de Québec qui se solde par six morts et huit blessés. Cette tuerie est commise par Alexandre Bissonnette, un jeune homme influencé par les discours d'extrême droite identitaire. Ce drame compte parmi les fusillades ayant fait le plus grand nombre de victimes de l'histoire du pays. L'événement,

qualifié d'acte de terroriste par le premier ministre fédéral Justin Trudeau et par le premier ministre du Québec Philippe Couillard (Montpetit, 2019), fait l'objet d'une couverture médiatique internationale. La tuerie, qui est désignée sous le nom de « l'attentat de la grande mosquée de Québec » (Armony, 2020) par les médias nationaux canadiens et québécois, ravive les débats concernant l'islamophobie en sol québécois.

Dans les mois qui suivent, on observe une mobilisation de certains acteurs de la société civile afin de se pencher sur le racisme systémique au Québec (Armony, 2020). Un regroupement incluant des partis politiques, des organismes à but non lucratif ainsi que des membres de la société civile, dont plusieurs personnalités influentes, envoie une lettre ouverte au bureau du premier ministre du Québec, Philippe Couillard, lui demandant la tenue d'une commission sur le racisme systématique (Armony, 2020). Parmi les signataires, on compte le parti municipal Projet Montréal ainsi que le parti provincial Québec solidaire (Gervais, 2017). Les deux commissaires Charles Taylor et Gérard Bouchard sont parmi les personnalités publiques signataires de la lettre (Gervais, 2017).

En mars 2017, dans un contexte social fortement marqué par l'attentat islamophobe de la grande mosquée de Québec, le gouvernement libéral met en branle le processus qui aboutira à la consultation sur la discrimination systémique et le racisme. L'initiative, qui s'inscrit alors dans le cadre de l'implantation de la *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion* pour 2016-2021, sera officiellement annoncée en juillet 2017 (Radio-Canada, 2017a).

Aussitôt annoncé, le titre de la commission fait réagir des députés de différentes formations politiques, au Parti Québécois, à la CAQ et au sein même du Parti libéral du Québec<sup>19</sup>. Ils demandent l'annulation de la commission. En guise de compromis, le gouvernement accepte de changer la formule de l'initiative et la rebaptise « forum sur la valorisation de la diversité et la lutte contre la discrimination » (Radio-Canada, 2017b).

Malgré les tentatives pour concilier les demandes de différents acteurs politiques, communautaires et citoyens, le déroulement du forum est vivement critiqué de part et d'autre. D'ailleurs, parmi les critiques, on compte des organisations citoyennes et communautaires qui déplorent y voir plus un effort de relation publique en vue des élections de 2018 qu'un réel travail de réflexion sur le racisme systémique au Québec (Gervais 2017). À la suite du forum, le gouvernement déposera, en novembre 2017 le projet de loi 998 – *Loi visant principalement à faciliter l'accès au marché du travail aux personnes qui font partie d'une minorité visible en raison de leur origine ethnique ou de la couleur de leur peau et à lutter contre la discrimination et le racisme*. Il meurt au feuillet en 2018, sans être débattu par la députation québécoise.

Quelques mois plus tard, dans le cadre de la campagne électorale des élections provinciales tenues d'octobre 2018, le débat entourant le port de signes religieux chez certains fonctionnaires refait surface. Dans les mois suivant son élection, le nouveau gouvernement caquiste de François Legault dépose le projet de loi 21 (*PL 21, Loi sur la laïcité de l'État*, 1<sup>re</sup> sess, 40<sup>e</sup> lég ) qui vise entre autres à interdire le port de signes religieux aux individus

---

<sup>19</sup> À la suite de la défaite du parti gouvernemental lors de l'élection partielle dans la circonscription de Louis-Hébert, considérée comme un château fort du PLQ, deux députés libéraux attribuent cette défaite à la consultation sur la discrimination systémique et le racisme mise de l'avant par leur propre parti (Radio-Canada, 3 octobre 2017).

occupant des postes en position d'autorité dans la fonction publique québécoise (notamment, les policiers, les juges de paix, les agents de services correctionnels, les procureurs, les directeurs et directeurs adjoints et les enseignants des écoles du réseau public) ainsi qu'à s'assurer que les services publics soient donnés et reçus à visage découvert.

De plus, la loi encadre le port de symbole religieux par des élus de l'Assemblée nationale, occupant certaines fonctions d'autorité, comme les titulaires de la présidence et de la vice-présidence de l'Assemblée nationale, le ministre de la Justice et procureur général. Il en va de même pour les personnes qui exercent leur autorité à titre de commissaire ou de régisseur (par exemple, au sein du Comité de déontologie policière, Commission de la fonction publique, Régie du logement, etc.) ou qui occupent une fonction dans l'appareil judiciaire (comme le directeur des poursuites criminelles et pénales, les avocats à l'emploi de l'État ou les gardiens de prison).

Le projet de loi 21 va au-delà des recommandations de la Commission Bouchard-Taylor qui visaient uniquement les individus en autorité coercitive (policiers, juges, gardiens de prison, etc.) (Legault-Leclair et Meunier, 2020), et inclus aussi les individus occupant des postes au sein « d'établissement d'enseignement sous la compétence d'une commission scolaire instituée en vertu de la Loi sur l'instruction publique » (*PL 21, Loi sur la laïcité de l'État*, 1<sup>re</sup> sess, 40<sup>e</sup> lég, p. 16). En ce sens, la loi s'applique aussi au secteur de l'éducation publique : les directeurs et directrices d'école, leurs adjoints ou adjointes et les enseignants ou enseignantes à l'emploi d'une commission scolaire ne pourront arborer de symboles religieux dans le cadre de leur fonction professionnelle. Par ailleurs, une clause d'antériorité prévoit que les employés portant déjà un symbole religieux avant le 27 mars

2019 (date du dépôt du projet de loi) pourront continuer de le porter dans la mesure où ils conservent le même poste au sein de la même institution publique.

Le projet de loi est vivement critiqué par plusieurs organisations qui y voient un affront aux droits et libertés, et plus particulièrement aux droits et libertés des musulmanes<sup>20</sup>. Néanmoins, au moment de son adoption en juin 2019, la loi obtient un appui important au sein de la population québécoise. Selon un sondage Léger Marketing mené en mai 2019, une majorité de Québécois appuie l'initiative gouvernementale. L'interdiction aux enseignants de porter des signes religieux obtient l'appui de 69% des francophones<sup>21</sup> (Bourgault-Côté, 2019). Le même sondage révèle aussi une importante divergence générationnelle sur la question du port de symboles religieux par les employés de l'État. En effet, parmi les personnes âgées de 18 à 24 ans, on observe un soutien en faveur du port de signes religieux par les enseignants (49 % pour, 33 % contre), tandis que la tranche d'âge 55-64 ans se montre largement contre cette idée (20 % pour, 71 % contre) (Bourgault-Côté, 2019).

Dès l'adoption du projet de loi, divers groupes manifestent leurs intentions de contester la loi devant les tribunaux. Appuyée par le Conseil national des musulmans canadiens et l'Association canadienne des libertés civiles, la charge juridique est menée par Ichrak

---

<sup>20</sup> Des organisations paragouvernementales et des organisations non gouvernementales ont pris position sur la question des symboles religieux dans la fonction publique et dénoncent le projet de loi. Parmi les principaux organismes on compte : la Commission canadienne des droits de la personne, Québec Community Groups Network, l'Alliance de la fonction publique du Canada, le National Council of Canadian Muslims, la Corporation of the Canadian Civil Liberties Association, la World Sikh Organization of Canada, Amnistie internationale (section Canada francophone), la Fédération autonome de l'enseignement, le Comité juridique de la Coalition inclusion Québec ainsi que la Commission scolaire English-Montréal ( Le Devoir, 2 décembre 2020).

<sup>21</sup> Il est important de noter que seulement 23 % des Québécois anglophones et 22 % des Québécois allophones appuient le projet de loi 21. Ainsi, c'est la majorité francophone qui est le plus en accord avec le projet de loi du gouvernement Legault.

Nourel Hak, une étudiante québécoise complétant alors un baccalauréat en enseignement et portant le hijab. De plus, la Commission scolaire English-Montréal (CSEM) entame des procédures judiciaires afin de se soustraire à la loi au sein de son organisation. Elle soutient qu'elle contrevient aux droits constitutionnels accordés aux communautés linguistiques en situation minoritaire en ce qui concerne la gestion de leurs écoles dans la mesure où son application constituerait une ingérence dans le recrutement et la rétention du personnel. Une requête est déposée par la Fédération autonome de l'enseignement, un syndicat regroupant des enseignantes et enseignants, afin de faire invalider certaines dispositions. Notamment, la poursuite « vise à ce que les tribunaux déclarent inconstitutionnelle toute tentative du gouvernement de compter le nombre d'enseignants dans les écoles publiques qui portent des symboles religieux » (La Presse canadienne, 2019b).

Quelques mois plus tard, le 12 décembre 2019, la Cour d'appel du Québec maintient l'application de la loi et rejette la demande d'ordonnance de sauvegarde pour la suspendre. Les plaignants choisissent alors de soumettre leur appel à la plus haute instance judiciaire du pays, soit la Cour suprême du Canada, qui refuse de se pencher sur l'appel pendant que les tribunaux québécois examinent encore sa légalité.

En octobre 2020, l'affaire est portée devant la Cour supérieure du Québec qui, en avril 2021, rend son jugement. Le juge Marc-André Blanchard, qui avait déjà suspendu plusieurs dispositions de la loi 62, détermine que la loi doit rester en place, notamment à cause de l'utilisation de la disposition de dérogation contenue dans les chartes. Cela dit, le magistrat suspend certaines mesures concernant entre autres l'interdiction aux élus de porter des signes religieux et celles portant sur l'application de la loi par les commissions scolaires anglophones (Radio-Canada, 2021b).

Cette décision donne raison à la Commission scolaire English Montréal. Le tribunal soutient que la *Loi sur la laïcité de l'État* enfreint l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, qui protège spécifiquement le droit à l'éducation dans la langue de la minorité. En pratique, ce jugement signifie qu'il sera interdit de porter des symboles religieux dans les écoles publiques francophones pour les personnes en position d'autorité, mais ces employés pourront le faire dans les commissions scolaires anglophones. Or, bien que la décision rendue par la cour maintienne l'exemption accordée aux commissions scolaires anglophones, la Commission scolaire porte la cause en appel afin de faire invalider la totalité de la loi (Marin, 2022)<sup>22</sup>.

Sur la base d'argumentaires distincts et mécontents du jugement pour des raisons diamétralement opposées, les plaignants font appel de cette décision (Chouinard, 2022). La cause est entendue par la Cour d'appel du Québec en novembre 2022 (Saint-Arnaud, 2022). Durant les dix jours d'audiences, des représentants légaux d'une dizaine d'organisations, incluant le gouvernement du Québec, la CSEM, le Mouvement laïque québécois et la Fédération autonome de l'enseignement, ont été entendus par les juges de la plus haute instance judiciaire du Québec. Au moment d'écrire ces lignes, la décision de la Cour d'appel n'était toujours pas rendue.

Malgré l'attente du jugement, les enjeux liés aux pratiques et coutumes musulmanes et à l'application de la loi 21 continuent d'être au cœur de débats publics. En décembre 2021,

---

<sup>22</sup> L'appel déposé par Québec a bloqué la mise en œuvre du jugement de la Cour supérieure du Québec. Par conséquent, la CMSE a sollicité la Cour d'appel pour être dispensée de l'application de la Loi sur la laïcité de l'État jusqu'à ce qu'un verdict soit rendu concernant l'appel de Québec. Cependant, la Cour a rejeté cette demande en novembre 2021 (Marin, 8 novembre 2022).

Fatemeh Anvari, une enseignante portant le hijab, s'est vu retirer son poste d'enseignante<sup>23</sup> après avoir refusé d'enlever son voile sur son lieu de travail, comme l'exige la loi. Elle a été affectée à d'autres fonctions au sein de l'établissement scolaire (Lacroix-Couture, 2021). Finalement, en avril 2023, un reportage dans Le Journal de Montréal révèle que deux écoles secondaires situées sur le territoire de la ville de Laval, au nord de Montréal, avaient mis en place des espaces de recueillement dans certaines salles de classe pour éviter que des groupes d'élèves prient dans des endroits inadaptés, tels les escaliers ou les stationnements. Face à la situation, le ministre de l'Éducation du Québec, Bernard Drainville, a envoyé une directive interdisant à l'ensemble des centres de services scolaires du Québec d'avoir des locaux de recueillement. L'annonce a suscité un mécontentement auprès de communautés musulmanes du Québec. Au moment d'écrire ces lignes, la Table de concertation des organismes musulmans (TCOM) envisage la possibilité de porter la cause devant le tribunal (Morrissette-Beaulieu, 2023).

#### *Les réactions des différents ordres de gouvernement au Canada*

La loi 21 a alimenté des débats importants à travers les différents ordres de gouvernement à l'échelle du Canada. À Ottawa, le gouvernement libéral de Justin Trudeau s'exprime ouvertement contre la loi 21. D'ailleurs, en mai 2022, avant même que l'affaire soit entendue par la Cour d'appel du Québec, le gouvernement fédéral annonce son intention de participer à la contestation de la loi 21 devant la Cour suprême (Proulx, 2022).

---

<sup>23</sup> L'enseignante avait depuis peu un poste permanent dans une école primaire de Chelsea administrée par la Commission scolaire anglophone Western Québec. Ayant été embauchée après le mois de mai 2019, madame Anvari ne bénéficiait pas de la clause des droits acquis.

Toujours au niveau du gouvernement fédéral, la contestation de la loi a également fait irruption lors de la campagne électorale fédérale de 2021, pendant le débat des chefs en anglais. La modératrice du débat, Shachi Kurl, une ancienne journaliste et présidente de l'Institut Angus Reid, a suscité une vive réaction en interrogeant le chef du Bloc québécois, Yves-François Blanchet, sur les raisons pour lesquelles son parti appuie des lois « discriminatoires », comme la loi 21 concernant la laïcité de l'État ou le projet de loi 96 qui amende la *Charte de la langue française* (Souissi, 2021). À la suite de cet événement, une plainte a été déposée au Conseil de Presse du Québec qui, dans sa décision rendue en décembre 2022, indique qu'il « retient la plainte de Julie Lapierre visant le débat des chefs en anglais du 9 septembre 2021 » (« Leaders' Debate ») et blâme Shachi Kurl et CBC News concernant le grief de partialité (Conseil de Presse, 2022) <sup>24</sup>.

En décembre 2021, le conseil municipal de la ville de Brampton (Ontario) vote en faveur d'une motion débloquent des fonds publics d'une valeur de 100 000 \$ afin de soutenir le Conseil national des musulmans canadiens (NCCM), la World Sikh Organization (WSO) et l'Association canadienne des libertés civiles (ACLIC) dans leur combat judiciaire contre la *Loi sur la laïcité de l'État*. De plus, le maire de Brampton, Patrick Brown, a demandé aux 100 plus grandes villes canadiennes de se joindre à son initiative (Radio-Canada, 2021a) <sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Le Conseil de Presse blâme l'ancienne journaliste pour son manque d'impartialité. Dans sa décision, il explique que la question laisse faussement entendre que ces mesures législatives sont dans les faits racistes et qu'il existe un « lien direct entre un racisme allégué au Québec et la loi 21 ainsi que le projet de loi 96 ».

<sup>25</sup> En juin 2022, un groupe de quatre plaignants, composé de trois québécois et d'un citoyen ontarien résident à Toronto, entame des procédures légales devant la Cour supérieure de l'Ontario afin de faire annuler le financement annoncé par la Ville Reine (Le Devoir, 19 juillet 2022). La Cour donne raison aux plaignants en juillet 2023 en invoquant le fait que la loi 21 n'a aucun impact sur le vivre ensemble des Torontois (National Post, 28 juillet 2023).

En somme, ce survol met en lumière les débats de société portant sur des enjeux liés à l'intégration des communautés musulmanes dans les sociétés ontarienne, québécoise et, plus largement, canadienne. L'étude des principales controverses entourant les pratiques et les coutumes de l'Islam met en lumière comment les enjeux liés aux accommodements religieux et au respect des libertés religieuses des membres des communautés musulmanes s'articulent de manière distincte. Il semble qu'un thème récurrent dans les débats publics québécois soit la protection de la laïcité et de l'identité culturelle, contrairement à ce que l'on observe en Ontario. En d'autres termes, les débats entourant le port de différents types de foulards musulmans dans l'espace public ainsi que l'adoption d'une loi encadrant le port de symboles religieux sont des spécificités propres au contexte sociopolitique québécois. Par ailleurs, les débats ontariens semblent s'articuler autour d'enjeux d'équilibre entre la protection des droits individuels et la liberté de religion au sein des institutions publiques. Le contexte des deux provinces diffère aussi du point de vue législatif.

Néanmoins, dans les deux provinces, les pratiques et coutumes religieuses, incluant celles liées à la confession musulmane, ont été au cœur des débats publics sur le vivre-ensemble et des rapports entre l'État et la religion. Ces questions ont d'ailleurs été soulevées dans plusieurs pays de l'OCDE. Il apparaît intéressant de nous pencher sur le contexte plus large dans lequel ces débats s'inscrivent en Occident.

#### *Les restrictions du port de signes religieux en contexte européen*

En France, les mesures législatives visant à encadrer le port de symboles religieux par les employés de l'État remontent à l'adoption de la loi sur la séparation des Églises en 1905 (Sierakowska, 2018). La loi interdit le port de symboles religieux par les fonctionnaires français et précède bien entendu les débats post 9/11. À cette loi s'ajoutent de nouvelles

mesures législatives adoptées depuis le début des années 2000 en vue de contrôler le port de différents types de foulard musulman sur le territoire français. En 2007, la *Charte de la laïcité dans les services publics* est adoptée et a pour objectif d'assurer le respect, dans les services publics, du principe républicain de laïcité en plus de détailler les garanties qu'il assure et les obligations qu'il implique (République française, 2022). De plus, l'objectif de la Charte est de « rappeler aux agents publics et aux usagers des services publics quels sont leurs droits et leurs devoirs à cet égard, pour contribuer au bon fonctionnement des services publics » (République française, 2022). Il y est précisé que les agents de l'État sont tenus à la neutralité religieuse et que le fait d'afficher leurs convictions religieuses dans le cadre de leur fonction professionnelle est un manquement à leurs obligations. Et donc, ces deux mesures législatives englobent l'ensemble des symboles religieux, et incluent par le fait même l'interdiction du port de tous les types de foulards musulmans que ce soit l'hijab ou le voile intégral par les fonctionnaires de l'État (Lettinga et Saharso, 2009).

Au cours de la même décennie, on assiste à l'adoption de mesures législatives visant à élargir l'interdiction du port du voile à d'autres contextes, que ce soit en milieu scolaire ou dans l'espace public au sens large. Ainsi, en 2004, la France se dote de la loi interdisant le port de signes religieux ostensibles dans les établissements scolaires qui interdit notamment le port de tous types de foulards musulmans par les élèves dans les écoles publiques de tous les niveaux d'éducation préuniversitaires (Hirou, 2022). En 2010, la France est le premier pays européen à adopter une législation interdisant le port du voile intégral dans les lieux publics, acte passible d'une amende (Agence France-Presse, 2010).

Des mesures ont été adoptées par des paliers gouvernementaux régionaux ou communautaires à travers différents pays d'Europe dans les trente dernières années (De Vries, 2023; Alibhai, 2019 cité dans Meer, Dwyer et Modood, 2010).

C'est le cas notamment du Conseil de communauté française de la Belgique qui adopte, en 1994, un décret définissant la neutralité de l'enseignement dans la communauté wallonne (Delgrange et Koussens, 2021; Verset, 2015). Par ce décret, les enseignants du système d'éducation publique francophone belge sont tenus de faire preuve de neutralité politique et religieuse. Ce décret donne le pouvoir aux institutions d'enseignement de la communauté française d'interdire le port des symboles religieux pour le corps enseignant et les étudiants (Delgrange et Koussens, 2021; Vanbellinghen, 2022). Il ne s'applique pas aux écoles non subventionnées par l'État ou, encore, du système d'éducation public flamand.

Outre les politiques en milieux scolaires, après le France<sup>26</sup>, la Belgique adopte une loi interdisant le port de tout vêtement cachant totalement le visage en 2011 (Delgrange et Koussens, 2021). Depuis, la loi a fait l'objet de plusieurs recours afin de la faire invalider, sans succès (Vanbellinghen, 2022) En décembre 2012, la Cour constitutionnelle de Belgique a rejeté les recours demandant l'annulation de l'interdiction, statuant qu'elle ne violait pas les droits et liberté individuelle selon la Cour européenne des droits de l'Homme (Amiraux, 2012; Delgrange et Koussens, 2021; Zempi, 2019). Les démarches les plus récentes datent de 2017 où deux femmes portant le niqab ont intenté deux recours distincts en invoquant une atteinte au respect de leur vie privée, à leurs libertés religieuses et d'expression.

---

<sup>26</sup> Le 6 décembre 2012, la Cour constitutionnelle de Belgique a jugé conforme à la Constitution la loi du 1er juin 2011 qui interdit de porter des vêtements masquant entièrement ou majoritairement le visage. Cette décision s'aligne sur celle du Conseil constitutionnel français du 7 octobre 2010, qui avait approuvé une loi similaire datant du 11 octobre 2010, bannissant la dissimulation du visage dans les espaces publics (Delgrange 2016, p. 640).

Comme dans le cas des recours précédents, la Cour européenne des droits de l'Homme maintient que l'objectif de la loi, soit la protection du « vivre ensemble », est un pilier d'une société démocratique et que ces mesures législatives l'emportent sur leurs droits individuels (Delgrange et Koussens, 2021; Zempi, 2019).

L'Allemagne a aussi adopté des mesures législatives similaires. Depuis 2011, certains *Länder*, équivalant à des provinces, ont adopté des mesures interdisant le port du voile pour différents groupes de fonctionnaires de l'État, incluant les employées des écoles publiques, dont les enseignantes (Amiriaux, 2012). À titre de fédération, les réponses apportées aux différends politico-religieux varient très largement d'un *Land* à l'autre. Par exemple, dans certaines régions, tout symbole religieux est interdit chez les employés de l'État alors que cela est permis dans d'autres (Toscer-Angot, 2012).

En 2017, l'Autriche s'ajoute à la liste de pays ayant pris des mesures visant l'interdiction du voile intégral dans les lieux publics (Hafez, 2023). Le gouvernement invoque la primauté de la protection des valeurs autrichiennes, en partant du principe que le port du niqab entrave la « communication ouverte », considérée comme essentielle au sein d'une « société ouverte » pour justifier cette politique (Zempi, 2019, p. 2587). De plus, en 2019, le gouvernement de coalition se dote de politiques interdisant spécifiquement le port du voile dans les écoles primaires (Agence France-Presse, 2019). Bien que la loi fasse référence à « tout vêtement d'influence idéologique ou religieuse qui couvrirait la tête », le gouvernement autrichien a clairement indiqué que la loi visait le port de foulard musulman afin de protéger les filles de l'emprise de l'Islam politique (Agence France-Presse, 2019). Plus encore, il est spécifié que d'autres symboles religieux comme la kippa ou le turban sikh ne sont pas soumis à cette loi. En 2020, à la suite de procédures judiciaires entamées

par les familles de deux élèves, la Cour constitutionnelle autrichienne annule la Loi (British Broadcasting Corporation 2020) qu'elle estime discriminatoire « car elle risque de rendre plus difficile leur accès à l'éducation ou de les exclure socialement » (J.-C. M., 2017).

D'autres pays européens se sont aussi dotés de mesures législatives visant directement ou indirectement le port du voile intégral dans l'espace public. C'est le cas notamment de la Bulgarie en 2016, qui est devenue le troisième pays européen, après la France et la Belgique, à interdire le port du niqab en public (Piela, 2019; Stack, 2017), du Danemark et de la Norvège en 2018 (De Vries, 2023; Piela, 2019; Stack, 2017). C'est aussi le cas des Pays-Bas, qui adopte en 2019 la loi interdisant le port de la voile intégral dans des lieux où des services publics sont octroyés comme des écoles, des centres de services de santé, les transports en commun ou tout autre bâtiment public est mise en application (Guy, 2019; Hadj Abdou, 2020; Hass, 2020). Cette interdiction est donc partielle dans la mesure où, mis à part les lieux spécifiés, il est toujours légal de porter le voile intégral dans le reste de l'espace public, comme dans la rue par exemple.

En somme, bien qu'à l'échelle nationale les politiques adoptées varient dans leur articulation ainsi que sur l'étendue des espaces publics et des postes de la fonction publique qui doivent souscrire aux mesures, ces politiques semblent partager un élément commun : ce sont les symboles religieux portés par les musulmanes qui sont principalement, voire exclusivement, dans la mire des autorités publiques. Plus encore, l'ensemble de ces mesures ont pour objectif de contrôler le port du hijab et du voile intégral dans le cadre d'activités liées à la vie publique, que ce soit dans le cadre de postes de fonctionnaire, d'utilisatrices de service public ou de citoyennes fréquentant des lieux publics.

## 1.5 L'islamophobie en Occident

### *Un terme polysémique*

En Occident au cours des vingt dernières années, notamment au Canada, aux États-Unis et en France, l'Islam et les pratiques religieuses de citoyens de confession musulmane font l'objet de multiples controverses et de débats de société. Les marqueurs visuels et les manifestations physiques de la religion comme les foulards musulmans, les habits traditionnels de prière et les mosquées sont source de tension (Amiriaux, 2004; Hardy-Dussault et Helly, 2013). Le symbole trouve un écho particulier dans la sphère médiatique occidentale où les médias jouent un rôle significatif dans la construction et la propagation d'une représentation défavorable de l'Islam (Hajjat et Mohammed, 2013; Helly, 2012).

L'hégémonie culturelle américaine contribue alors à nourrir une image négative stéréotypée de l'Islam, où à travers leurs produits culturels, des représentations réductrices des communautés musulmanes et par extension, du monde arabo-musulman, sont diffusées à grande échelle. Dans ces représentations, l'aspect religieux prend une importance disproportionnée par rapport à d'autres facettes des cultures arabo-musulmanes (Hajjat et Mohammed, 2013)

Parallèlement, le terme est de plus en plus utilisé dans l'espace public, que ce soit dans le cadre de reportages médiatiques, de publications d'organismes non gouvernementaux ou encore dans le cadre de recherche universitaire depuis le début des années 2000, à la suite des attentats du 11 septembre 2001<sup>27</sup> (Calabrese et Guaresi, 2020; Garner et Selod, 2015).

---

<sup>27</sup> À ce sujet, Helly (2011) identifie plusieurs événements, notamment « la guerre civile au Liban, la révolution islamique en Iran, la résistance palestinienne face à l'occupation israélienne, le régime taliban en Afghanistan et, bien sûr, les attentats terroristes de septembre 2001 aux États-Unis ainsi que ceux de 2004 et 2005 en Europe » (p. 99).

Alors que les représentations négatives de l’Islam dans les médias occidentaux, tant religieuse qu’ethnique trouvent un écho particulier dans la sphère médiatique occidentale (Hajjat, Mohammed, 2013), le terme islamophobie se popularise et sa portée va au-delà du contexte académique. À la suite de la publication du rapport du The Runnymede Trust (1997), le terme « islamophobie » est devenu un « concept contesté dans l’espace public » de plusieurs sociétés occidentales tant en Europe qu’en Amérique (Allen, 2020; Amiraux, 2012; Bleich, 2011; Helly, 2008, 2011). En sciences sociales, on observe une augmentation notable des recherches sur l’islamophobie (Garner et Selod, 2015). Bien que le concept l’islamophobie fasse l’objet d’une littérature grandissante, il n’y a pas de consensus sur la définition exacte du terme dans la littérature académique. À ce sujet, plusieurs facteurs contribuent possiblement à la difficulté de trouver une définition consensuelle du terme.

Tout d’abord, la complexité du phénomène en question, qui englobe une gamme de comportements, de croyances et de politiques, participe à la confusion entourant la définition (Bleich, 2011; Bravo López, 2011). Les définitions couramment adoptées du concept d’islamophobie tendent à être vastes au point de manquer de précision. La grande majorité de ces dernières se résume à décrire l’islamophobie simplement comme une peur dirigée contre les musulmans ou l’Islam, sans approfondissement ni nuances suffisantes (Bleich, 2011). Ensuite, la diversité disciplinaire et épistémologique dans laquelle s’inscrivent les recherches sur l’islamophobie permet aussi d’expliquer en partie l’existence de ce flou théorique. En raison de la grande disparité disciplinaire, épistémologique et théorique dans lesquelles sont ancrées les définitions, il est difficile de les comparer afin d’en dégager des éléments de définition faisant consensus (Bleich, 2011; Bravo López, 2011). Néanmoins, la majorité des travaux reconnaissent que le phénomène de

l'islamophobie se manifeste et se perpétue à plusieurs niveaux, soit à l'échelle humaine et institutionnelle (Van Raemdonck, 2024). Ainsi, au niveau individuel, l'islamophobie peut se manifester à travers des commentaires empreints de préjugés négatifs envers l'Islam, ou encore en posant des actes de violence et de vandalisme visant les musulmans. À une échelle plus large, l'islamophobie peut se manifester à un niveau plus systémique, où des institutions peuvent également avoir des politiques et des pratiques institutionnelles qui discriminent les musulmans ou restreignent leurs droits et libertés religieuses au sein d'une société (Modood 1997, 2023; Van Raemdonck, 2024).

Les éléments énumérés ci-haut sous-tendent les dynamiques qui animent la recherche sur l'islamophobie, à propos de laquelle il est possible d'identifier deux courants principaux de littérature. L'un considère le phénomène comme une forme de racisme (Barker, 1982; Halliday, 1999; Modood, 2020, 2023), tandis que le second l'appréhende comme une intolérance à l'Islam à titre de religion (Bravo López, 2011; Geisser, 2003; Stockdale, 2004; Werbner, 2005).

Le premier courant se penche sur la question de l'islamophobie comme une forme de discrimination et un phénomène intrinsèquement lié aux formes de racisme ethniques et culturelles visant des individus appartenant à des groupes minoritaires (Halliday, 1999; Modood, 1997, 2020, 2023). Les travaux qui appréhendent l'islamophobie comme une forme de racisme antimusulman. L'islamophobie est définie comme une manifestation d'une forme de racisme culturel dans les sociétés occidentales, combinant une discrimination basée sur la couleur de la peau ainsi qu'une discrimination basée sur la culture du groupe d'appartenance (Bunzl, 2007; Meer, 2013; Modood, 1997, 2020, 2023; Schenker et Abu Zayyad, 2006). L'islamophobie serait essentiellement une forme de

discrimination systémique, de racisme structurel, visant particulièrement les individus de pays traditionnellement musulmans, et ce à différents niveaux (Bunzl, 2007; Meer, 2013; Modood, 1997, 2020, 2023; Schenker et Abu Zayyad, 2006). En ce sens, Modood (2023), une figure de proue de ce courant de pensée, suggère de définir l'islamophobie comme un phénomène qui « s'articule au travers du processus de racialisation des groupes dont les membres peuvent être identifiés ou catégorisés sur la base de leur apparence physique, de leur pays d'origine, de celui de leurs ancêtres, de leur ethnicité perçue, de leur religion, ou d'une combinaison de ces caractéristiques » (traduction libre, p. 2895)<sup>28</sup>. Dans cette perspective, le racisme antimusulman se distingue des autres formes de racisme visant d'autres communautés par le fait qu'il cible les individus en raison de leur appartenance, réelle ou perçue, à la religion musulmane et se base sur des stéréotypes et des généralisations négatifs sur l'Islam et les musulmans (Modood, 2020, 2023; Halliday, 1999; Barker, 1982).

Les travaux s'inscrivant dans ce courant font l'objet de critiques. On reproche à ces discours d'utiliser le terme islamophobie et racisme de manière interchangeable, ce qui peut conduire certains musulmans à percevoir toute critique des comportements islamistes comme de l'islamophobie, même s'ils sont eux-mêmes réticents à adopter de telles pratiques (Antonius, Belaidi, 2023, p.158). En ce sens, une faiblesse de cette approche est de ne pas distinguer clairement de quelle manière les concepts de racisme et d'islamophobie, qui bien qu'ils se recoupent parfois, sont deux phénomènes distincts.

---

<sup>28</sup> Cette définition, reconnue par le Runnymede Trust à Londres en 1997, est devenue une interprétation dominante de l'islamophobie dans les sciences sociales et le discours public (Bleich, 2011, Bravo Lopes, 2010).

Le deuxième courant se penche sur littérature sur l'islamophobie comme une attitude d'intolérance sur la base de la religion. Il est alors possible de penser le phénomène comme un sentiment négatif envers l'Islam spécifiquement (Werbner, 2005) ou comme un rejet des religions de manière générale (Geisser, 2003, p.12). En ce sens, les définitions incluses dans ce courant proposent une conception de l'islamophobie comme une manifestation d'un sentiment d'intolérance spécifiquement envers la religion musulmane dont les individus de confession musulmane font les frais (Geisser, 2003; Bravo López, 2011). Une critique formulée à l'égard de cette approche est qu'en considérant l'aspect religieux de l'islamophobie, sont alors évacuées l'ensemble des questions liées aux appartenances ethniques et culturelles (Helbling, 2014). Considérer uniquement l'aspect religieux est problématique dans la mesure où l'identité musulmane est intrinsèquement liée à l'identité ethnique (Modood, 2020, 2023; Bravo López, 2011; Halliday, 1999; Barker, 1982).

Au-delà des critiques spécifiques adressées à ces deux courants de pensée, des voix s'élèvent pour critiquer le concept d'islamophobie dans son essence. Certains ont exprimé avoir des réserves sur l'usage trop extensif de ce terme » (Antonius et Belaidi, 2023, p.19). D'autres, questionnent l'existence même du phénomène à titre de forme de discrimination spécifique à l'Islam et aux musulmans et donc, la pertinence du terme qui désigne ce phénomène (Antonius et Belaidi, 2023; Bleich, 2011; Malik, 2005).

À ces critiques sous-tendent des besoins de défendre le droit à la libre expression et au débat libre permettant d'articuler des critiques envers toutes les idéologies religieuses tout en luttant contre le préjudice antimusulman. En ce sens, il importe de clairement distinguer l'animosité envers les musulmans, qui est largement condamnée, et le discours critique sur la doctrine, les pratiques et les textes islamiques, admissibles dans le cadre de débats

intellectuels. L'objectif est de minimiser à l'usage excessif et laxiste du concept, ce qui a pour effet de limiter les discussions ouvertes et critiques, essentielles dans un débat démocratique (Antonius et Belaidi, 2023; Joppke, 2009; Malik, 2005).

Cette crainte s'inscrit en réaction à la popularisation du concept, dans un contexte où face aux représentations souvent négatives associées à l'Islam (Helly, 2011; Mohammed et Hajjat, 2016) de nombreux groupes luttant contre le racisme commencent à interpréter ces images et ces discours à travers le concept d'« islamophobie » alors que ce sont des critiques formulées à l'endroit de la doctrine de l'Islam à titre de religion (Antonius et Belaidi, 2023). L'accusation d'islamophobie associée à toute critique de l'Islam portant sur ses dogmes ou leur instrumentalisation politique aurait pour effet de nuire à la liberté d'expression (Antonius et Belaidi, 2023, p.158) tout en protégeant les franges ultraconservatrices qui y ont recours pour délégitimer toute remise en question de certaines pratiques par ailleurs jugées nuisibles pour les membres de la communauté LGBTQIA2+ ainsi que pour les musulmanes (Malik, 2005). De plus, certains observateurs notent que le concept d'islamophobie peut être instrumentalisé à des fins politiques, pour notamment promouvoir un agenda politique spécifique (Malik, 2005; Joppke, 2009).

Bref, ces débats soulignent les nombreuses perspectives, ainsi que les divergences d'opinions, sur la manière d'appréhender et d'utiliser le concept d'islamophobie. Cette pluralité de points de vue reflète ainsi la complexité du phénomène et les enjeux politiques et sociaux qui l'entourent.

### *La notion d'islamophobie sexiste*

Il existe parmi les recherches portant sur l'étude de l'islamophobie un courant qui s'intéresse à la notion d'islamophobie sexiste (traduction libre du terme anglais « *Gendered islamophobia* ») et qui défend l'idée selon laquelle les femmes seraient particulièrement visées par le phénomène d'islamophobie. Plus encore, l'islamophobie sexiste fait référence au caractère sexiste du sentiment islamophobe en Occident et est utilisée par différents auteurs (Khan et al., 2022; Perry, 2014; Zine, 2016) pour conceptualiser la manière dont s'articulent les manifestations distinctes de discrimination que vivent les femmes musulmanes au sein des sociétés occidentales<sup>29</sup>.

À travers les théories intersectionnelles féministes, postcoloniales et antiracistes, les recherches à propos de l'islamophobie sexiste se penchent sur l'articulation de l'identité ethnique, de genre et religieuse des femmes musulmanes. Ces recherches ont pour objectif, dans un premier temps, de comprendre les spécificités du vécu des femmes musulmanes et, plus largement, de formuler une analyse critique du discours islamophobe occidental. Par exemple, les musulmanes sont particulièrement susceptibles d'être victimes de violences, car elles sont facilement identifiables dans l'espace public dans la mesure où le foulard est un marqueur visuel de leur différence, contrairement aux hommes de confession musulmane (Perry, 1993).

---

<sup>29</sup> Les auteurs (Hoodfar, 1993; Khan et al., 2022; Perry, 2014; Zine, 2016) qui mobilisent le concept d'islamophobie sexiste sont d'avis que ces formes spécifiques de discrimination ethnique et religieuse sont ancrées dans des stéréotypes négatifs qu'Edward Saïd décrit dans son ouvrage *L'Orientalisme* (1979) comme un système de discours et de représentations construit par l'Occident pour dominer et contrôler l'Orient, en le présentant comme exotique, mystérieux, et souvent inférieur. Dans son œuvre, Saïd fait valoir que l'Orientalisme décrit souvent les femmes orientales comme soumises et incapables. Bien que Saïd n'utilise pas explicitement le terme « islamophobie sexiste », son travail expose les représentations et les stéréotypes de genre qui peuvent être liés à l'islamophobie et à la discrimination envers les femmes musulmanes (Saïd, 2014).

Le concept d'islamophobie sexiste repose en partie sur l'idée de la récupération des luttes féministes afin d'alimenter le sentiment islamophobe en Occident (Bell, 2008). Plus encore, le discours entourant l'égalité des genres présente l'Occident et le monde arabo-musulman comme deux entités impossibles à réconcilier dans la mesure où l'Islam est présenté comme une religion incompatible avec les valeurs occidentales qui défendent les droits et libertés des femmes (Bell, 2008; Bilge, 2013). Le respect des droits des femmes est alors présenté comme une valeur fondamentale et exclusive à la société occidentale. La défense de cette valeur justifie ces politiques à l'égard des symboles religieux (Bell, 2008).

Au Québec, ce discours se manifeste aussi le cadre des débats concernant le port de symbole religieux dans l'espace public et, plus spécifiquement, ceux portant sur le voile musulman (Bilge, 2013). La question de l'égalité des genres est alors évoquée afin de justifier les politiques publiques visant à interdire ou restreindre le port du voile dans l'espace public, comme l'illustre le titre complet de la loi 60 qui est : *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* (Conseil du statut de la femme, 2014). À travers ce discours, la religion musulmane, ses coutumes et la conception des relations de genre qui y sont liées sont présentées comme archaïques et ancrées dans une tradition prémoderne (Eid, 2015). Ainsi, dans ce discours islamophobe, la question de l'émancipation des femmes sert de prétexte afin de valider la légitimité des politiques publiques au sein de pays occidentaux. Il y est de plus en plus commun de voir des politiciens instrumentaliser une « certaine imagerie négative de l'Islam » afin d'asseoir leur pouvoir et leur influence (Helly, 2011, p. 100).

En somme, la notion d'islamophobie sexiste suggère que les musulmanes portant le voile transmettent une signification spécifique dans l'imaginaire collectif occidental. Elles sont souvent dépeintes comme des « folles ou des femmes manipulées » (Romdhane, 2013, p. 21) sans prendre en considération la perception que ces femmes ont elles-mêmes du voile et que celui-ci est de facto « assimilé au symbole d'une aliénation ». Or, le voile musulman est un symbole avec une sémantique complexe qui varie selon les pays, les classes sociales et le vécu des femmes. À cet effet, Afshar (2008) fait valoir que l'islamophobie occidentale ambiante place les musulmanes dans une position conflictuelle par rapport à leurs différentes identités.

Cette représentation contradictoire ou conflictuelle apparaît particulièrement présente à travers différents débats portant sur les questions des musulmanes portant le voile travaillant dans la fonction publique. D'une part, elles représentent l'État dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles et, d'autre part, elles appartiennent à une confession religieuse qui connaît des tensions identitaires marquées en Occident. En ce sens, il apparaît pertinent d'étudier la complexité et les nuances de l'identité des enseignantes de confession musulmane œuvrant à titre de fonctionnaire de première ligne.

## **1.6 L'étude de la profession d'enseignante en administration publique**

Il existe un certain nombre d'études au sujet des différents enjeux liés à l'islamophobie en milieu scolaire dans les pays de l'OCDE qui s'ancrent pour la plupart dans les champs de l'éducation et de la sociologie. Globalement, ces recherches adoptent des postures critiques et s'intéressent au vécu des musulmans à titre d'individu appartenant à des groupes minoritaires au sein du secteur d'éducation public. Notamment, il existe plusieurs recherches sur l'expérience des étudiants musulmans dans les écoles publiques pré-

universitaires (Mirza et Meeto, 2018; Sarroub, 2005; Van Raemdonck, 2024; Wesselhoeft, 2017; Wheatley, 2019). De manière plus précise, quelques travaux portent sur l'expérience des élèves musulmanes en lien avec l'interdiction du port du voile dans les écoles publiques européennes (Abdelgadir et Fouka, 2020; Farooqui et Kaushik, 2021; Thijs, Hornstra et Charki, 2018).

De plus, il existe aussi des recherches sur la perspective qu'on les enseignants qui ne sont pas de confession musulmane envers l'Islam. Plusieurs portent sur les perceptions et les attitudes des enseignants du secteur public (Abu Khalaf et al., 2023; Mirza et Meeto, 2018; Mourad, 2023; Niyozov, 2010; Van Driel, 2004; Van Raemdonck, 2024; Zine, 2001, 2008) ainsi que sur la manière dont l'Islam est présenté dans le curriculum scolaire public des pays membres de l'OCDE (Brooks, 2018; Keddie, 2018; Keddie et al., 2019; Mattei et Aguilar, 2016; Mirza et Meeto, 2018; Reagan, 2020). De façon plus spécifique, plusieurs travaux portent aussi sur l'articulation de la laïcité dans les curriculums scolaires en lien avec la politique d'État concernant la gestion de la diversité (Helbling, 2014; Koussens, 2009; Koussens et Foisy, 2018; Mattei et Aguilar, 2016; Milot, 2007). Quant à ceux s'intéressant plus spécifiquement à la réalité canadienne, on constate qu'ils portent sur les questions de racisme vécu en milieux scolaires et s'intéressent plus particulièrement aux expériences des élèves noirs (Anisef et al., 2010; Livingstone et Weinfeld, 2017; McAndrew, Ledent et Ait-Said, 2006).

L'une des seules recherches sur le sujet porte sur l'expérience de racisme et de discrimination vécue par les élèves musulmanes dans les écoles publiques ontariennes a été réalisée par la chercheuse Jasmin Zine (2008), professeure et sociologue à l'Université Wilfrid Laurier (Ont.). L'étude démontre que les élèves musulmanes portant le hijab vivent

des interactions négatives avec les enseignantes non musulmanes. Ces interactions négatives seraient en partie attribuables aux représentations péjoratives, qui seraient teintées de stéréotypes, que ces enseignantes projettent sur les étudiantes portant le hijab (Zine, 2008). Bien que cette recherche porte sur l'expérience des élèves musulmanes et non des enseignantes musulmanes au sein du système d'éducation public canadien, Zine (2008) suggère qu'il existe certaines tensions concernant le port du hijab en milieu scolaire en Ontario.

Somme toute, il semble que les connaissances scientifiques sur l'expérience des enseignantes en général travaillant dans des écoles publiques au sein de l'OCDE sont peu nombreuses et que celles à propos des enseignantes musulmanes sont encore plus rares. Cela n'est pas surprenant, car les recherches sur l'expérience des enseignantes du système d'éducation publique, en général et sans tenir compte d'une caractéristique sociodémographique particulière, sont également assez limitées en Amérique et en Europe (Raffel, 2007; Tarozzi, 2014).

À ce sujet, une analyse de différents types de publications en administration publique, incluant des articles scientifiques et des manuels, indique que la question de l'éducation publique est pratiquement ignorée dans le champ de l'administration publique. Bien que Raffel (2007) reconnaisse que les raisons derrière ce manque d'intérêt sont complexes et nuancées, il souligne que la tradition du champ disciplinaire de l'administration publique l'expliquerait en partie. À titre de champ de connaissance, l'administration publique est toujours intrinsèquement liée aux sciences politiques, ce qui expliquerait en partie pourquoi les enjeux liés à l'éducation publique demeurent somme toute inexplorés au sein du champ.

De plus, l'absence de recherche en administration publique sur la question de l'expérience vécue des enseignantes du secteur public est liée à sa propre tradition universitaire. Conséquemment, les questions entourant les réalités des enseignantes sont plutôt laissées à des experts universitaires se spécialisant dans le champ de l'éducation (Grandjean et Piet, 2012; Raffel, 2007; Tarozzi, 2014). Or, les questionnements qui animent le champ de l'éducation sont différents de ceux de l'administration publique. Ainsi, les recherches récentes sur les réalités des fonctionnaires dans le champ de l'administration publique se penchent sur le vécu des fonctionnaires de première ligne en lien avec les effets des réformes néo-libérales sur les institutions publiques. Plus encore, plusieurs recherches s'intéressent particulièrement aux gestionnaires intermédiaires les concepts d'identité et d'éthos public s'articulent surtout autour de l'effet des réformes d'inspiration néo-libérales (Andersen et al., 2013; Bozeman, 2007; Fortier et Emery, 2015; Grant et Fisher, 2011; Molina, 2009). Par ailleurs, force est de constater que malgré le fait qu'elles soient des fonctionnaires de première ligne, l'expérience des enseignantes du secteur public en lien avec le contexte sociopolitique au sein duquel elles évoluent ne fait pas l'objet d'études approfondies en administration publique.

Qui plus est, les recherches portant sur l'influence de la montée de l'islamophobie en lien avec l'articulation identitaire des fonctionnaires musulmanes et l'éthos public méritent d'être menées. Le manque de connaissance scientifique sur le sujet est d'autant plus surprenant qu'il existe dans plusieurs pays membres de l'OCDE, comme la France, la Belgique, l'Allemagne, le Danemark ou encore, la Turquie des lois qui visent directement ou indirectement l'interdiction du port de différents foulards musulman par les fonctionnaires. Le Québec, où le débat entourant le port des signes religieux, et plus

précisément des foulards musulmans, dans la fonction publique perdure depuis plus d'une quinzaine d'années. En considérant la portée de cette problématique, il apparaît important et pertinent d'approfondir la question de ces interdictions sur les enseignantes, ancrée dans une perspective du champ de l'administration publique.

Bref, au-delà des débats ayant eu lieu dans les instances juridiques fédérales, l'Ontario et Québec ont été secoués, au cours des dernières, par de nombreuses controverses portant sur les accommodements raisonnables touchant plus particulièrement les musulmans. Les débats ont souvent été provoqués par des cas anecdotiques qui ont néanmoins attiré l'attention du public, alimentant des polémiques et des discussions sur la manière de concilier droits et libertés individuelles avec les valeurs et normes sociétales. Les questions relatives aux pratiques religieuses des communautés musulmanes ont été particulièrement débattues au Québec en raison de son histoire singulière, de sa culture et de sa politique.

Afin de mieux comprendre les contextes dans lesquelles ces questions se posent, nous avons examiné les politiques d'intégration des deux provinces à savoir le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois. Bien que les deux modèles soient souvent présentés comme contradictoires, ils partagent une volonté commune de promouvoir la diversité culturelle et d'encourager le respect entre les différentes communautés au sein d'une société. Toutefois, ils affichent des différences notables. Le multiculturalisme vise à préserver et valoriser les identités culturelles distinctes en encourageant les individus à maintenir leurs coutumes et traditions tout en participant à la vie collective. L'interculturalisme, quant à lui, met davantage l'accent sur l'importance de préserver la culture majoritaire tout en permettant un enrichissement mutuel grâce aux apports des

autres cultures. Ainsi, bien que similaires dans leur objectif de promouvoir la diversité et le respect, le multiculturalisme et l'interculturalisme se distinguent quant aux exigences explicites exprimées par la société d'accueil. Cela n'est pas sans se traduire par des exigences particulières à l'endroit de certaines catégories d'emplois au sein de l'État puisque ces employés incarneraient un idéal citoyen de référence.

Les enjeux liés au vivre-ensemble, découlant de l'intensification et de la diversification de l'immigration, ces débats génèrent des tensions spécifiques liées à certaines communautés issues de l'immigration, dont les personnes de confession musulmane. Comme nous l'avons constaté, cette dynamique est observable dans plusieurs pays de l'OCDE, y compris au Canada, tant au Québec qu'en Ontario, où les questions des symboles religieux et du vivre-ensemble ont été débattues au cours des vingt dernières années. Le Québec adopte, en 2019, la *Loi sur la laïcité de l'État* qui interdit le port de symboles religieux pour certaines fonctionnaires, dont les enseignantes. Cette mesure législative et les controverses entourant les symboles religieux n'ont pas d'équivalent en Ontario. Cependant, bien que la fréquence et la portée des débats varient entre les deux provinces, les accommodements religieux et le respect des libertés religieuses des citoyens musulmans ont suscité des débats dans les deux provinces.

Finalement, il importe aussi de souligner que les enjeux entourant le vivre-ensemble et les symboles religieux musulmans s'inscrivent dans le phénomène plus vaste de l'islamophobie en Occident. Ainsi, bien que les débats dans les pays de l'OCDE concernent généralement le port de symboles religieux par les fonctionnaires pour toutes les religions dans l'espace public, on constate que c'est surtout le sort des femmes musulmanes qui est discuté, notamment en ce qui concerne leur employabilité, leur impartialité en tant que

fonctionnaire et, plus largement, leur présence dans l'espace public (Romdhane, 2013). À cet égard, nous avons examiné comment le sentiment islamophobe s'articule particulièrement autour des femmes dans un contexte occidental, à travers un survol des écrits clés sur le concept d'islamophobie sexiste. Les éléments de contexte présentés dans ce chapitre permettent d'appréhender de manière nuancée les dynamiques sociétales qui façonnent les expériences professionnelles des enseignantes portant un foulard musulman et travaillant dans des écoles publiques ontariennes ou québécoises. En somme, les éléments exposés dans ce chapitre constituent la toile de fond sur laquelle repose le cadre théorique qui sera présenté dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL

Cette recherche porte, dans une perspective d'administration publique, sur le sens que les enseignantes québécoises et ontariennes arborant le foulard musulman et travaillant dans les écoles publiques donnent à leur rôle professionnel.

Considérant que plusieurs pays de l'OCDE ont des politiques visant à restreindre le port de symboles religieux chez les fonctionnaires, notamment le port du foulard musulman<sup>30</sup>, il importe de produire des données scientifiques à propos du vécu entourant ces politiques. La littérature concernant l'expérience des enseignants à titre de fonctionnaires de première ligne est très limitée. L'étendue limitée de la réflexion théorique portant sur ce cas précis et des données empiriques porte à croire que ce sujet n'a pas suscité d'intérêt particulier dans le champ de l'administration publique au cours des dernières décennies.

Chacun des éléments présentés dans ce chapitre s'inscrit donc en cohérence avec des aspects de la problématique à l'étude. Il sera d'abord question de l'approche du constructivisme social et de ses fondements comme positionnement épistémologique, en portant une attention particulière aux travaux de Berger et Luckmann (1966). Il sera ensuite question du concept d'éthos public, puis de celui d'identité. Enfin, nous présenterons la théorie de la reconnaissance.

### 2.1 L'approche du constructivisme social

Le choix de la théorie du constructivisme social, comme posture épistémologique, permet d'étudier la réalité subjective des participantes. Né d'une défiance à l'égard du scientisme

---

<sup>30</sup> C'est notamment le cas dans certains länders allemands, en France, en Suisse, en Turquie. Au Royaume-Uni, les tribunaux ont maintenu les politiques d'entreprises privées qui interdisaient le port de signes ou de vêtements religieux par des salariés (Conseil de l'Europe, *Thème clé – Article 9, Le port de symboles religieux dans les lieux publics*, 2022. [Disponible en ligne.](#))

prévalent à l'époque et influencé par le mouvement postmoderniste, le constructivisme social est une approche utilisée dans plusieurs disciplines des sciences sociales, notamment en psychologie et en sociologie (Burr, 2018; Mehan, 1982). Cette approche repose sur l'idée selon laquelle les actions et les comportements des individus sont régis par leurs interactions avec le monde et par leur introspection par rapport à ces interactions. À travers ces interactions émergent les connaissances, ainsi que le sens que l'individu donne au monde. Il interprète alors ces interactions et attribue un sens à ses expériences de vie. Ce processus est dynamique dans la mesure où nous interprétons constamment le monde et nous nous adaptons aux nouvelles significations que nous lui attribuons.

Ce faisant, le constructivisme se situe en opposition avec d'autres courants épistémologiques et ontologiques qui suggèrent que les explications de la réalité découlant d'un processus scientifique « sont éminemment universelles et objectives » (Rappin, 2015, p. 48). L'approche constructiviste s'oppose à cette conception de la réalité et suggère plutôt que, pour un événement dont l'existence est factuelle, il existe plusieurs interprétations subjectives des faits qui se sont déroulés. Et donc, le constructivisme social soutient la thèse « selon laquelle il existerait plusieurs manières de connaître le monde qui seraient radicalement différentes quoique d'égale prétention à la validité » (Marion, 2015, p.61).

La théorie du constructivisme social a été popularisée par Peter Berger et Thomas Luckman dans *La construction sociale de la réalité*, un livre considéré comme une référence en la matière (Andrews, 2012; Burr, 2018; Segre, 2016). Dans leur œuvre, les deux auteurs reconnaissent diverses influences sur leurs travaux, comme Marx, Schutz ou Durkheim. Ils identifient entre autres les écrits de Mead, une figure importante de l'interactionnisme symbolique, comme pilier de leurs travaux. La théorie de l'interactionnisme symbolique a

eu une influence colossale dans l'approche du constructivisme social (Andrews, 2012; Burr, 2018). D'ailleurs, les deux théories présentent plusieurs similarités, à un point tel qu'il est parfois difficile de les discerner dans la littérature scientifique, car on les utilise souvent de manière interchangeable (Schwandt, 1994, 2003). Il importe donc de se pencher sur leurs spécificités afin de saisir la définition de la théorie du constructivisme social et la pertinence de son utilisation dans le cadre de cette recherche.

Tout d'abord, concernant leurs similarités, les deux ont comme objet d'étude la signification que les individus donnent aux événements, les processus de négociation entourant l'émergence de cette signification, ainsi que son évolution (Schwandt, 2003). En outre, l'interactionnisme et le constructivisme s'intéressent à la réalité vécue et, donc, subjective des individus afin d'étudier des phénomènes sociaux, plutôt qu'à la recherche d'une explication aux visées objectives afin de comprendre ces phénomènes sociaux.

Ces deux approches divergent toutefois sur quelques points. La principale différence est la méthode pour accéder à cette réalité subjective. À ce sujet, Schwandt (1994) explique que, « bien qu'ils partagent ce cadre général pour la recherche humaine, les partisans du constructivisme et de l'interactionnisme sont uniques dans la manière dont ils répondent à ces questions : quel est l'objectif de la recherche humaine ? comment pouvons-nous connaître le monde à partir de l'action humaine ? » (Traduction libre, p. 222).

Il est possible de comprendre ces différences méthodologiques en étudiant leurs traditions épistémologiques respectives. Traditionnellement, les recherches réalisées selon l'approche de l'interactionnisme symbolique ont fait appel à des ontologies et à des méthodologies parfois positivistes ou post-positivistes afin de comprendre la réalité située des individus (Poupart, 1997; Schwandt, 1994, 2003). À titre d'exemple, du début du XX<sup>e</sup>

siècle jusque dans les années 1980, on utilisait principalement des méthodes quantitatives comme le sondage (Poupart, 1997). Bien que la méthodologie quantitative soit fortement critiquée par plusieurs figures contemporaines interactionnistes symboliques, comme Blumer (1966), elle n'est pas sans intérêt. En effet, le courant quantitativiste existant dans le milieu de la recherche interactionniste traduit tout de même l'une des visées de l'interactionnisme symbolique, qui est de donner une explication objective à l'interprétation subjective que les individus font de leur environnement (Poupart, 1997; Schwandt, 1994). En contraste, la recherche réalisée selon l'approche constructiviste se distingue de l'interactionnisme symbolique dans la mesure où elle ne cherche pas à donner une explication objective des phénomènes sociaux, mais plutôt à cerner les différentes interprétations de ces phénomènes.

Pourtant, cette critique interne de l'utilisation de méthodes quantitatives pour des recherches interactionnistes symboliques n'aborde pas la question de l'influence de l'ontologie positiviste et post-positiviste, toujours présente à plusieurs égards. Cette influence est observable notamment à travers la distinction entre les sciences pures et les sciences humaines (Schwandt, 1994). Selon les interactionnistes symboliques, la recherche scientifique fournit des explications aux phénomènes appartenant aux disciplines des sciences pures, ce qui n'est pas le cas pour les objets d'études qui relèvent des sciences sociales. Dans ce cas, la recherche scientifique a pour objectif de trouver la signification des phénomènes sociaux et non de les expliquer. Cette conception de la production des connaissances sous-tend une posture ontologique positiviste pour autant qu'elle restreint le champ de pertinence de l'interactionnisme symbolique à des questions qui relèvent des sciences sociales.

Or, cette conception n'est pas celle du constructivisme social, qui suggère que la définition du sujet d'étude est elle-même une construction sociale, peu importe la discipline à laquelle elle appartient (Andrews, 2012). Le constructivisme social propose plutôt une vision de la réalité comme « la qualité qui appartient à des phénomènes que nous reconnaissons comme ayant un être indépendant de notre propre volonté » (Berger et Luckman, 1966, traduction libre, p. 312). Le concept de connaissance y est alors défini comme « la certitude que ces phénomènes sont vrais et qu'ils possèdent des caractéristiques spécifiques » (traduction libre, p. 170).

La théorie du constructivisme social semble donc tout indiquée comme approche afin de répondre aux questions soulevées dans cette recherche, qui s'articulent toutes autour de la réalité située des enseignantes musulmanes travaillant dans les écoles publiques du Québec et de l'Ontario. Ce choix repose sur les trois aspects de la théorie du constructivisme social.

Le premier aspect est que la réalité et les connaissances sont contextuelles. En effet, nos connaissances du monde et le sens que nous donnons à la réalité sont intrinsèquement liés au contexte dans lequel nous évoluons. À ce sujet, Burr (2018) avance que la construction de la réalité est « culturellement et historiquement située et qu'elle découle des dispositions sociales et économiques particulières qui prévalent dans cette culture à ce moment-là » (traduction libre, p. 4). Afin d'illustrer cet aspect, Berger et Luckmann (1966) expliquent que « ce qui est vrai pour le moine tibétain ne l'est peut-être pas pour l'homme d'affaires américain. Les connaissances du criminel sont différentes de celles du criminologue » (Berger et Luckman, 1966, p. 14, traduction libre). Cette recherche s'intéresse spécifiquement à l'expérience vécue des enseignantes musulmanes en lien avec l'éthos du secteur public, c'est-à-dire avec les spécificités du contexte professionnel dans

lequel elles évoluent. Le constructivisme social permet alors d'étudier et de penser l'articulation des dispositions particulières au contexte de chacune, ainsi que leur influence sur leurs expériences situées.

Cela nous amène au deuxième aspect de la théorie du constructivisme social : il n'existe pas d'interprétation du monde qui soit totalement objective. Il n'existe que des perceptions différentes de la réalité. Celles-ci découlent d'interprétations d'événements factuels, qui sont des expériences partagées, mais auxquelles les individus n'attribuent pas la même signification. Autrement dit, il est possible que la réalité d'une personne, c'est-à-dire son interprétation du monde, soit complètement étrangère à celle d'une autre personne ayant été témoin du même événement indépendamment observable. Ainsi, il importe de souligner que c'est le sens que donnent les individus à ces événements – sens forcément subjectif – qui prévaut, et non l'existence de l'événement lui-même. Berger et Luckmann (1966) illustrent cette idée en prenant en exemple le lever du soleil. C'est un fait : le soleil se lève tous les jours. Le constructivisme social reconnaît que des phénomènes indépendants de notre volonté se déroulent dans notre environnement (Burr, 2018; Schwandt, 1994), et le lever du soleil en est un bon exemple.

L'interprétation du lever du soleil et la signification qui lui sera donnée seront subjectives. Ainsi, reprenant leur exemple, Berger et Luckmann (1966) avancent que le moine tibétain n'aura pas la même interprétation du lever du soleil que l'homme d'affaires américain. Les auteurs expliquent que le premier lui donnera un sens spirituel, ancré dans sa culture, alors que l'autre interprétera le lever du soleil comme un signe de l'ouverture des marchés financiers. Cet exemple vise à illustrer la nature subjective de l'interprétation du monde dans lequel nous vivons. Ces connaissances sont contextuelles et donc limitées par

l'environnement dans lequel l'individu évolue. Il n'existe pas une seule réalité objective, mais plusieurs interprétations du monde qui se forment à travers les relations des individus avec leur environnement. Les connaissances du monde et la construction de la réalité qui en découlent sont fondamentalement subjectives et dynamiques parce qu'elles émergent et existent dans un contexte donné, à travers les interactions avec un environnement en constant changement.

Contrairement à une épistémologie positiviste, le constructivisme social avance que l'objectif de la production des connaissances n'est pas de hiérarchiser les différentes interprétations du monde, car il n'y a pas lieu de supposer qu'une manière de voir le monde est plus juste qu'une autre : elles sont simplement différentes. On s'intéresse ici à la manière dont ces connaissances subjectives viennent à être considérées comme des faits. Comme la question principale de cette thèse porte sur le sens que donnent les enseignantes musulmanes à leur rôle, leur subjectivité est donc au cœur de cette recherche. L'objectif est d'accéder à ce qu'elles ont vécu et ressenti lors des événements qu'elles évoquent, et non de juger de l'exactitude des faits relatés.

Enfin, le troisième aspect de la théorie du constructivisme social est l'étude des interactions comme manière privilégiée d'accéder aux réalités subjectives et aux réalités partagées de chaque acteur. Comme le soulève Burr (2018), on peut se poser la question suivante : si notre connaissance du monde et nos façons communes de le comprendre ne découlent pas de la nature du monde tel qu'il est réellement, d'où vient-elle ? (p. 4). La réalité est dynamique et se construit en permanence à travers les actions et interactions des individus. C'est ainsi que la signification qu'ils donnent au monde devient en partie une réalité partagée (Berger et Luckmann, 1966, p. 13). Les individus expérimentent cette réalité

comme quelque chose d'objectif, même si elle est le fruit d'une interprétation subjective des phénomènes dont ils sont témoins. Ce passage tiré de l'œuvre de Berger et Luckman (1966), à propos de la réalité subjective de chaque acteur et la manière dont cette réalité située devient en partie une compréhension partagée, est particulièrement éloquent :

Pour moi, « ici »; « là-bas » pour un autre. L'instant présent que je vis n'est pas entièrement partagé par son instant présent. Mes projets diffèrent et peuvent même s'inscrire en opposition avec les siens. En même temps, je sais que je partage avec lui un monde commun. Et, de manière plus importante, je sais qu'à travers nos échanges continuels à propos de mon interprétation du monde et de la sienne, nous partageons en partie une compréhension commune de ce qu'est la réalité. (p. 37, traduction libre)

Par ailleurs, la théorie du constructivisme social ne fait pas l'unanimité en sciences sociales. En effet, plusieurs chercheurs jugent que cette conception de la réalité est « radicale », car elle ne reconnaît pas l'existence d'une réalité objective (Burr, 2018; Craib, 1997; Schwandt, 2003). Selon eux, cette approche nie l'existence de phénomènes récurrents et documentés de manière empirique. De plus, certains (Craib, 1997; Speed, 1991) avancent que cette négation d'une réalité objective relève plus de croyances que d'une réflexion scientifique rigoureuse, dans la mesure où cette position n'est appuyée sur aucune preuve tangible. Or, cette critique ne semble pas justifiée puisque le constructivisme social admet qu'il existe des événements se déroulant de manière indépendante de la volonté des individus. Un exemple de la reconnaissance d'un événement objectif est celui du lever du soleil qu'utilisent Berger et Luckmann.

Ainsi, une posture épistémologique ancrée dans la théorie du constructivisme social permet d'analyser le processus de construction de sens des enseignantes musulmanes. L'objectif est de comprendre quelle signification elles donnent à leurs expériences comme fonctionnaires de première ligne, en lien avec le contexte sociopolitique des milieux où

elles évoluent, et comment cela interagit avec leur identité. Comme la réalité située de ces enseignantes transcende l'ensemble des questions de recherche de notre étude, le constructivisme social semble tout indiqué pour comprendre de quelle manière leur environnement et leur parcours contribuent à l'émergence et à l'évolution de cette signification.

## **2.2 Le concept d'éthos public**

Le concept d'éthos public permet d'étudier les configurations spécifiques au milieu de travail. L'éthos permet d'opérationnaliser les dynamiques d'insertion sociale au sein du milieu professionnel. Il sera d'abord question du concept d'éthos dans le domaine des sciences sociales. Sa définition est large, mais il est pertinent de s'y attarder afin de saisir les nuances et la complexité du concept plus précis d'éthos public. Nous verrons ensuite les différentes conceptualisations de l'éthos public dans le champ de l'administration publique. En terminant, nous présenterons le concept d'éthos public dans le contexte particulier de cette thèse.

La définition première du terme *éthos*, qui provient du grec ancien, peut se résumer aux habitudes et aux coutumes propres à des individus ou à une cité (Kennedy, 2023). Le terme se rapporte donc aux dynamiques propres à une réalité, qu'elle soit à l'échelle individuelle ou sociétale (Fusulier, 2011). Autrement dit, l'éthos désigne les traits qui en viennent à caractériser une entité donnée.

La notion d'éthos est donc large et, par conséquent, il est difficile d'appréhender sa définition (Fortier et Emery, 2015; Fusulier, 2011). Deux éléments semblent être à l'origine de cette difficulté. Premièrement, l'étude du concept d'éthos du service public ou de l'administration publique est au croisement de plusieurs disciplines. Par conséquent,

l'utilisation du concept est privilégiée dans des recherches ancrées dans une variété de positionnements épistémologiques et utilisant un vaste éventail d'approches méthodologiques (Fusulier, 2011; Koumenta, 2011). À titre d'exemple, en plus du champ de l'administration publique, l'éthos est aussi central dans les disciplines de la psychologie organisationnelle et de la théorie des organisations (Koumenta, 2011). Ces différentes disciplines offrent des définitions teintées par leurs traditions, les données épistémologiques antérieures et les *a priori* épistémologiques, de sorte qu'il est difficile de dégager une définition claire du concept d'éthos.

De plus, il est difficile de définir le concept pour des raisons de nature terminologique, car différentes disciplines utilisent une multitude de termes afin de désigner l'éthos public<sup>31</sup> (Fusulier, 2011; Fortier et Emery, 2015, Koumenta, 2011). Par exemple, la littérature basée sur le concept de culture organisationnelle, dans les champs de la psychologie et de la communication organisationnelle, porte sur des aspects du concept sans toutefois utiliser le terme d'éthos public.

Ainsi, la conception de l'éthos peut varier grandement selon le champ d'études et, par conséquent, il en vient presque à définir tout et rien à la fois (Fortier et Emery, 2015; Koumenta, 2011; Fortier, 2013). Dans un article où il retrace les origines du concept et dans lequel il présente les différentes utilisations théoriques qui en sont faites, Fusulier (2011) avance qu'il est tout de même possible de dégager une définition générale de l'éthos qui regroupe les points identifiés à travers l'ensemble de la littérature en sciences sociales.

Pour lui, l'éthos public pourrait se définir comme :

---

<sup>31</sup> En reprenant la définition première du concept d'éthos mentionnée plus haut et en considérant la notion ajoutée de « publique », il apparaît raisonnable d'avancer que le concept d'éthos public se rapporte aux habitudes et aux coutumes individuelles ou sociétales au sein d'une organisation publique.

L'un des concepts interprétatifs qui permettent de saisir une récurrence de comportements de la part d'acteurs partageant une même insertion sociale. Il a surtout une vocation heuristique pour penser la relation entre l'histoire collective et les logiques d'action, l'insertion dans un milieu social et les pratiques, et ce dans une perspective davantage structurelle que déterministe. (p.2)

Dans le cadre de cette recherche, l'éthos peut se définir généralement comme un concept qui englobe les comportements récurrents d'acteurs au sein d'un même groupe. De plus, dans la perspective de l'administration publique, il importe de considérer l'articulation du concept en lien avec les spécificités de ce secteur.

Dans le champ de l'administration publique, le concept d'éthos est étudié sous le terme d'éthos public puisqu'il cherche à définir la spécificité de ce secteur (plutôt que celle du secteur privé ou communautaire, par exemple). Il est intéressant de noter que l'avènement des différentes réformes d'inspiration managériales des trente dernières années a eu pour effet de susciter un regain d'intérêt pour l'essence de la fonction publique. En effet, plusieurs recherches portant sur les réformes administratives d'inspiration managériales et néolibérales ont cherché à définir la spécificité du secteur public.

Parallèlement, ces réformes ont eu pour effet d'influencer la terminologie utilisée pour les décrire et les analyser. Ainsi, la littérature qui précède les réformes managériales dans différents pays de l'OCDE utilisait plutôt le terme « éthos du *secteur public* » (auteurs, date). Cette terminologie faisait référence à une conception traditionnelle de l'administration publique, étant donné qu'elle la représentait comme l'organisation incarnant le gouvernement en place. Or, on remarque un changement depuis le début des années 2000 : il est alors plutôt question d'« éthos du *service public* », un choix terminologique qui traduit davantage une vision clientéliste des politiques de l'État. Dans cette logique, les citoyens sont considérés comme des consommateurs. Les auteurs qui

utilisent le terme « éthos du service public » soutiennent que le terme « secteur public » est dépassé, car il s'articulerait autour d'une conception traditionnelle de l'administration publique. Cette conception se baserait sur des valeurs post-bureaucratiques wébériennes qui ne seraient pas ancrées dans la réalité des sociétés contemporaines (Fortier, 2013; Fortier et Emery, 2015; Perry, Hondeghem, et Wise, 2010).

La spécificité du secteur public fait l'objet d'une littérature importante dans le champ de l'administration publique (Bozeman, 2007; Brereton et Temple, 1999; Desmarais et Gamassou, 2012; Dillman, 2007; Du Gay, 2005; Hondeghem et Vandenabeele, 2005; Jørgensen et Bozeman, 2007; Perry et Wise, 1990; Pratchett et Wingfield, 1996; Wright et Pandey, 2011). Pourtant, la définition de l'éthos public demeure floue (Fortier, 2013, p. 14). C'est en partie dû au fait que, outre les écrits qui utilisent directement ces termes, il existe différents courants de recherche qui s'y penchent de manière indirecte, à travers d'autres concepts. Cette littérature se divise en deux grandes écoles : les travaux portant sur les valeurs institutionnelles, dites publiques, et les recherches qui se penchent sur les motivations des individus à travailler au secteur public.

La littérature portant sur les valeurs publiques s'intéresse à la spécificité du secteur public en étudiant les valeurs institutionnelles qui lui sont propres (Du Gay, 2005; Desmarais et coll., 2007; Dillman, 2007). Ces recherches reposent sur la prémisse selon laquelle ce sont les valeurs du secteur public, générées par les organisations publiques elles-mêmes (Vandenabeele & Hondeghem, 2005), qui définissent sa spécificité et qui sont au cœur de l'éthos public. Avec le temps, cet ensemble de valeurs influence l'agent de l'État, qui est en quelque sorte passif, puisqu'il est formé et influencé par les valeurs institutionnelles. Il les assimile et les performe dans ses tâches.

Parmi les auteurs qui adhèrent à cette vision de l'éthos ancrée dans les valeurs institutionnelles de l'administration publique, plusieurs se sont attardés à identifier des matrices de valeurs spécifiques au secteur public (Pratchett et Wingfield, 1996). Les recherches plus récentes sur les valeurs publiques soutiennent l'idée selon laquelle les services publics ont des matrices de valeurs que l'on peut diviser en deux groupes : d'une part, un ensemble composé de valeurs dites traditionnelles et, de l'autre, de nouvelles valeurs qui sous-tendent les réformes d'inspiration néolibérales (Fortier, 2012; Fortier et Emery, 2015).

La définition des valeurs dites traditionnelles ne fait pas l'unanimité. En effet, plusieurs auteurs proposent différentes matrices de ces valeurs. Par exemple, pour Brereton et Temple (1999), elles se résument à l'importance accordée à l'intégrité, à la justice et à l'intérêt public (traduction libre, p. 459-460). Pour leur part, les chercheurs Jorgensen et Bozeman (2007) ont analysé plusieurs centaines d'articles scientifiques et ont identifié des valeurs centrales du secteur public, comme la dignité humaine et l'engagement citoyen.

Or, au cours des dernières années, les recherches sur les valeurs institutionnelles se sont davantage intéressées à la coexistence et à la négociation entre les valeurs traditionnelles et les nouvelles valeurs attribuables aux réformes néolibérales (Jorgensen et Bozeman, 2007). On cherche notamment à comprendre comment s'articule la cohabitation des matrices de valeurs davantage axées sur l'efficacité dans l'accomplissement des tâches et celles de valeurs dites traditionnelles, qui portent principalement sur l'éthique du processus à travers lequel les tâches seront accomplies.

Bien qu'elle offre des éléments de réflexion intéressants afin de comprendre l'éthos public, l'approche par les valeurs présente plusieurs limites. Il lui est reproché notamment une

vision simplifiée et statique de l'éthos public (Pratchett et Wingfield, 1996). On la critique aussi pour ses tendances trop théoriques, qui ne tiennent pas compte de la réalité complexe des organisations publiques, où les valeurs existent à travers des processus dynamiques, en constant changement (De Vries, 2016). On présente l'éthos public souhaité plutôt que la réalité des pratiques au sein des institutions publiques (Fortier et Emery, 2015, p. 5). De plus, cette approche offre très peu d'explications à propos de l'articulation des dynamiques qui sous-tendent les spécificités du secteur public : « on ne sait pas comment les valeurs sont façonnées, portées et transformées par les agents publics, et les cadres et la dynamique sociale concrète de leur manifestation demeurent peu investigués » (Fortier et Emery, 2015, p 6).

Quant à la seconde école, soit l'approche par les motivations, connue sous les termes *public service motivation* (PSM) dans la littérature anglophone, elle penche plutôt sur ce qui motive des agents de l'État à étudier l'éthos. Elle repose sur l'idée selon laquelle les fonctionnaires sont des personnes essentiellement différentes des individus travaillant dans le secteur privé ou communautaire et qu'il est donc nécessaire de se pencher sur les traits distincts des employés du secteur public afin d'en comprendre la spécificité. De plus, les recherches portant sur les motivations individuelles et sur la personnalité des agents publics suggèrent que certains traits prédisposent des individus à travailler dans ce secteur (Perry et Wise, 1990; Wright, 2008). Ce n'est donc pas la matrice de valeurs générées par l'institution publique qui est à l'origine de la spécificité du secteur public, mais les gens qui souhaitent y faire carrière.

Les recherches qui se situent dans la perspective des motivations des fonctionnaires s'intéressent aux caractéristiques communes des bureaucrates afin de comprendre

l'articulation de différents phénomènes sociaux qui se déroulent à l'intérieur d'organisations publiques, comme l'utilisation du pouvoir discrétionnaire ou le sacrifice institutionnel de leur part (Hondegheem et Perry, 2009). Ces recherches supposent que certains individus ont une prédisposition qui les amène à prioriser la loyauté envers les institutions et des organisations publiques par rapport à leurs intérêts personnels (Perry et Wise, 1990).

Dans cet ordre d'idées, Hondegheem et Vandenaabeele (2005) proposent une définition de l'éthos qui ne s'articule pas autour de l'approche des valeurs publiques, mais plutôt des gens qui sont attirés par ce genre d'emploi. Cette conception des motivations des fonctionnaires s'intéresse à l'abnégation qui les amène à servir les intérêts d'une société démocratique plutôt qu'une organisation privée ou communautaire. Il définit la motivation à travailler dans le secteur public comme « la croyance, les valeurs et les attitudes qui vont au-delà de l'intérêt personnel et de l'intérêt organisationnel, qui concernent l'intérêt d'une entité politique plus large et qui encouragent les individus à agir en conséquence le cas échéant » (p. 13).

Cette approche présente plusieurs éléments intéressants permettant de comprendre l'éthos, comme les traits de personnalité qui permettent d'expliquer la subjectivité des fonctionnaires et son influence sur le fonctionnement de l'État. Cela dit, tout comme l'approche par les valeurs, la théorie des motivations présente plusieurs limites. Tout d'abord, les travaux réalisés dans ce pan de la littérature ne prennent pas en compte tout le processus de socialisation qui explique que certaines personnes soient enclines à travailler au secteur public (Fortier et Emery, 2015; Wright et Grant, 2010; Perry, 2000).

De plus, les recherches sur la motivation des fonctionnaires révèlent très peu d'informations à propos des mécanismes de construction de l'éthos public en lien avec les traits caractéristiques des agents de l'État. On pointe la méthodologie quantitative et la posture épistémologique positiviste prédominante dans ce courant pour expliquer cet angle mort (Perry, 2000). L'utilisation exclusive de méthodes quantitatives ne permet pas de prendre en compte la manière « dont la dynamique sociale dans le cadre de l'organisation contribue à la promotion d'un éthos public et à son développement [...] » (Fortier, 2022, p. 15). Une méthodologie articulée autour des méthodes quantitatives ne permet pas non plus de produire des connaissances scientifiques qui prennent en considération la complexité des processus de socialisation des individus (Perry, 2000).

Ce survol de la littérature permet de constater que plusieurs recherches portant sur les valeurs institutionnelles et la motivation à œuvrer au sein du secteur public ont pour objectif de participer à une meilleure compréhension et à une meilleure connaissance de l'éthos public. Chacune des approches propose des éléments théoriques pertinents. Ces recherches présentent toutefois des limites théoriques et méthodologiques importantes. En effet, leur conception statique de l'éthos et le fait qu'elles ne tiennent pas compte du contexte social où se déroulent les interactions entre les acteurs et la fonction publique font en sorte qu'elles ne proposent pas une conceptualisation de l'éthos public à titre de processus dynamique (Fortier, 2012; Fortier et Emery, 2015).

Cette thèse appréhende l'éthos public dans une perspective sociologique : nous nous intéressons aux dynamiques sociales qui sous-tendent l'existence d'une organisation. Il est alors possible de saisir comment celle-ci est liée au contexte social dans lequel elle s'inscrit et quelle est l'influence de ce contexte sur son fonctionnement et sa structure. Aussi,

Fusulier (2011) suggère que l'étude de l'éthos dans une perspective sociologique permet de conceptualiser les organisations « comme des lieux de socialisation, c'est-à-dire des lieux relationnels qui favorisent, par l'expérience et l'apprentissage, l'intériorisation de normes, de valeurs, de principes éthiques qui permettent d'adopter un rapport particulier au monde » (p. 102). Une conception du concept d'éthos ancrée dans la sociologie nous permet de nous pencher sur la relation dialectique entre l'individu et le social.

Cette recherche s'inscrit dans la définition d'éthos public proposée par Fortier (2010, 2011, 2012, 2013, Fortier et Emery, 2015). Selon elle, l'éthos est « une dynamique sociopolitique caractérisant une réalité collective, dont les dispositifs de pouvoir, conçus comme relationnels, sont orientés vers une finalité démocratique et une éthique du bien commun fondant la spécificité de l'action publique » (Fortier, 2013, p. 168). Cette définition suggère que la spécificité du secteur public peut être comprise à la fois par des facteurs individuels et collectifs. D'une part, l'éthos découle de facteurs individuels : des individus participent à la création et au maintien de l'éthos au sein d'une structure. D'autre part, des éléments de nature collective sont impliqués dans les dynamiques servant de base à son émergence, comme le contexte social et culturel, ainsi que les caractéristiques distinctes de l'organisation dans laquelle il s'inscrit.

Bref, dans le cadre de cette thèse, l'éthos public est conceptualisé en un processus dynamique d'interactions entre les acteurs, la structure de la fonction publique et la société à laquelle ils appartiennent. À l'aide des autres concepts, notamment en tenant compte des questions de construction identitaire (Dubar, 2015) et de construction de la réalité (Berger et Luckman, 1966), il est possible d'explorer la signification que donnent les participantes à l'éthos public.

### 2.3 Le concept d'identité

Le second concept est celui d'identité. Afin de comprendre le sens que les enseignantes musulmanes des secteurs publics québécois et ontarien portant le foulard donnent à leur rôle, il importe de se questionner sur la manière dont s'articule leur identité en lien avec leur statut de fonctionnaires. Le concept d'identité est alors central.

L'éventail des conceptions de l'identité est large en sciences sociales. Les questions identitaires sont abordées à travers une pluralité de disciplines ancrées dans des traditions épistémologiques variées, chacune mettant l'accent sur différents aspects du concept en lien avec ses sujets d'étude. Par exemple, en psychologie, les théories cognitivistes (Erikson, 1968; Piaget, 1964) considèrent que le développement cognitif individuel est le point de départ pour penser la construction identitaire et que l'enfance est une période charnière durant laquelle l'identité se cristallise. Or, l'une des critiques adressées à ces théories est qu'elles suggèrent une conception statique de l'identité qui ne prend pas en compte le fait qu'elle est appelée à évoluer tout au long d'une vie.

À l'inverse, en anthropologie, les courants théoriques culturalistes suggèrent que l'identité d'un individu est liée à la société où il évolue (Kardiner, 1939; Linton, 1936). L'individu est comme un tableau blanc qui intériorise la culture de sa société d'appartenance. En revanche, on reproche aux travaux se situant dans cette approche de présenter la culture d'une société comme une entité monolithique et de ne pas reconnaître l'importance des caractéristiques individuelles dans le processus d'intériorisation de la culture et, par conséquent, de l'articulation identitaire. Cette conception unidimensionnelle de l'identité ne suggère pas l'articulation identitaire comme un processus dynamique qui se présente à travers différents aspects. En sociologie, plusieurs théories proposent une conception

multidimensionnelle et une lecture interactionnelle<sup>32</sup> qui appréhendent l'articulation identitaire comme un processus ancré dans la socialisation de l'acteur avec son environnement (Castra, 2012; Dubar, 2015). Donc, « en ce sens, [...] chaque identité est à chaque instant une construction, une émergence de sens, résultant d'un ensemble de négociations circulaires entre les identités de chacun, chaque identité trouvant un fondement dans l'ensemble des autres identités s'exprimant à travers le système de relations » (Muchielli, 2013, p. 93).

Cette conception à la fois individuelle et collective du processus d'articulation identitaire repose sur deux notions constantes à travers les théories sociologiques de l'identité : la socialisation et les groupes d'appartenance, qui lient les propos des différents auteurs (Bourdieu, 1978; Dubar, 2015; Mucchielli, 2013; Sainsaulieu, 1977). La socialisation, une notion centrale afin de comprendre le processus d'articulation identitaire dans une perspective sociologique, peut être définie comme une intériorisation des normes, des valeurs et des manières d'être d'un groupe d'appartenance par l'individu (Bourdieu, 1981; Dubar, 2015). Pour leur part, les groupes d'appartenance sont des communautés auxquelles un individu est rattaché. Ces communautés sont appelées à changer selon les circonstances. Ainsi, considérant l'évolution constante des groupes d'appartenance, l'articulation identitaire est un processus dynamique, appelé à évoluer constamment.

Ainsi, les théories sociologiques de l'identité sont particulièrement utiles dans le cadre de cette recherche, car elles concilient les aspects individuel et collectif de l'articulation identitaire, ce qui n'est pas le cas des théories d'autres champs. Afin de comprendre le sens

---

<sup>32</sup> Plusieurs théories sociologiques de l'identité comme la théorie des habitus de Bourdieu (1992) ainsi que de de l'identité sociale de Tajfel (1974).

qui émerge de l'expérience des enseignantes musulmanes du Québec et de l'Ontario, il apparaît nécessaire d'appréhender la complexité et les nuances de l'articulation identitaire, ce qui exige de considérer les aspects individuels et collectifs du processus.

À cet effet, les travaux du sociologue Claude Dubar sont particulièrement utiles. Motivés par un souci de clarification et d'opérationnalisation du concept d'identité, ils prennent en considération l'interaction des divers processus sociaux avec les spécificités des parcours individuels (Dubar, 2015, p. 36). Dans *La socialisation*, Dubar (2015) présente les principales théories de l'identité en sciences sociales et suggère un concept de l'identité qui fait appel à différents éléments théoriques appartenant à la psychologie, à l'anthropologie et à la sociologie. L'objectif de sa démarche est de penser une conception de l'identité qui comprend à la fois l'aspect social de la définition identitaire et « ses dimensions subjective, vécue et psychique » (Dubar, 2015, p. 212). De plus, il définit l'identité comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 2015, p. 202).

Cette démarche de clarification de l'opérationnalisation du concept d'identité exige de combiner et concilier différentes traditions théoriques. En ce sens, le sociologue propose une théorisation de l'identité qui réunit des notions appartenant à différentes disciplines des sciences sociales. Il emprunte des éléments théoriques à chacune afin de proposer une théorisation sociologique de l'identité qui prend en considération à la fois l'aspect psychologique et anthropologique du processus identitaire, tout en reconnaissant les limites des théories d'où elles proviennent à la base.

Par exemple, bien qu'il s'intéresse aux processus cognitifs qui sous-tendent l'articulation du processus identitaire, tout comme les théoriciens cognitivistes (Piaget, 1966; Erikson, 1968), Dubar rejette l'idée que l'identité d'un individu se forme uniquement à travers l'enfance. Il suggère plutôt qu'elle est le résultat de socialisations successives, c'est-à-dire que l'articulation identitaire est un processus qui se forme à travers l'addition des interactions avec autrui. Ainsi, à travers le regard de l'autre et la définition de soi, l'identité émerge et se développe constamment à titre d'entité dynamique appelée à évoluer tout au long de la vie de l'individu. De plus, tout comme les théoriciens culturalistes, Dubar reconnaît l'importance de l'interaction d'un individu avec son environnement, dont il parle en faisant appel à mobiliser la notion de socialisation. Toutefois, il lui apparaît nécessaire d'y joindre des propositions appartenant au champ de la psychologie afin « d'introduire la dimension subjective, vécue, psychique au cœur même de l'analyse sociologique » (Dubar, 2015, p. 157).

Dubar suggère qu'à travers le processus de socialisation, un individu se fait attribuer des traits ou des étiquettes. Il peut les accepter ou les refuser. Les identités acceptées correspondent à l'*identité pour soi*<sup>33</sup>, composée d'aspects reconnus par l'individu. Issu du processus dit « biographique », le concept d'identité pour soi fait référence à l'identité affirmée et acceptée par l'individu lui-même. C'est à travers le processus d'appartenance dans lequel l'individu se réclame, ce que Dubar appelle « les catégories », qui correspondent avec sa vision de lui-même. Ainsi, l'identité pour soi est la conscience

---

<sup>33</sup> Les termes utilisés dans la littérature afin de conceptualiser ces deux formes d'identité varient. L'identité telle que perçue par l'individu lui-même peut être dénommée comme « identité pour soi », « identité subjective », « identité affirmée », « identité revendiquée » ou encore, « identité réelle ». L'identité telle que définie par autrui est, quant à elle, désignée comme « identité pour autrui », « identité objective », « identité désignée » ou « identité virtuelle ».

qu'une personne a de ses propres identités. Cette identité regroupe les étiquettes ou « les actes d'appartenance » (Dubar, 2015) à travers lesquels l'individu réclame les caractéristiques considérées comme légitimes. Ces catégories peuvent correspondre à des identités actuelles ou auxquelles il aspire (Dubar, 2015, p. 213). Par exemple, une personne peut revendiquer une identité liée à un groupe auquel elle n'appartient pas dans les faits. Bien qu'objectivement il ne s'agisse pas de son groupe d'appartenance, elle n'en tient pas compte dans sa propre définition identitaire. L'articulation de l'identité pour soi ne repose donc pas nécessairement sur des critères objectifs. C'est plutôt la subjectivité de l'individu qui est au cœur de sa propre définition identitaire : « Sans cette légitimité "subjective", on ne peut parler d'identité pour soi » (Dubar, 2015, p. 216).

C'est à travers une intériorisation, que Dubar appelle le « processus d'incorporation », que l'individu construit une identité pour soi (Dubar, 2015, p. 216). L'incorporation de l'identité pour soi est essentiellement liée aux trajectoires de vie de l'individu. Celles-ci influenceront l'articulation du narratif à propos de son histoire et de la personne qu'il est. Dubar avance que l'identité pour soi est au cœur du sens que les individus donnent au monde qu'ils habitent, reconnaissant au passage l'apport des travaux de Berger et Luckman, qui permettent de comprendre comment l'aspect psychologique du processus identitaire est intimement lié à la dimension sociale, à un point tel que l'un ne peut exister sans l'autre.

Quant au concept d'*identité pour autrui*, il est composé des traits ou des étiquettes attribuées par l'autre sans être assimilées par l'individu lui-même. En d'autres mots, l'individu refuse les caractéristiques ou les traits qu'on lui attribue; il ne les incorpore pas à son identité pour soi. Plus encore, « il n'y a pas de correspondance nécessaire a priori

entre l'identité prédicative de soi qui exprime l'identité singulière d'une personne déterminée avec son histoire vécue individuelle et les identités attribuées par autrui » (Dubar, 2015, p. 219). L'identité pour autrui reflète plutôt la manière donc l'autre catégorise son interlocuteur; elle ne s'aligne pas du tout avec l'identité pour soi d'une personne. Dubar parle alors de « processus d'attribution de l'identité » à travers lequel l'autre projette des identités dites « génériques ». Les stéréotypes basés sur la classe, l'ethnicité ou l'appartenance religieuse font partie des caractéristiques qui composent l'identité pour autrui. Ces identités sont acquises par l'entremise du processus d'attribution de l'identité.

Il existe donc un écart entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui qui permet de les distinguer. L'une est faite de traits acceptés et incorporés, alors que la seconde repose sur le regard porté par l'autre. Cet écart entre les deux identités peut générer une certaine dissonance pour l'individu, qui tentera d'y remédier à l'aide de deux stratégies identitaires : la « transaction externe » et « la transaction interne ». La transaction externe vise à accommoder l'identité pour soi afin qu'elle corresponde à l'identité pour autrui. À l'opposé, la transaction interne « vise à assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi » (Dubar, 2015, p. 309).

L'individu est donc un espace de négociation où prennent place différents processus d'articulation identitaire. Ces deux facettes de l'identité sont au cœur de cette conceptualisation et ne peuvent exister que dans le regard de l'autre, dans un rapport d'altérité. Les interactions avec les personnes qui entourent l'individu participent à son développement identitaire. Ces négociations identitaires débouchent sur « des agencements identitaires », qui sont en fait des « combinaisons fragmentaires » complexes qui évoquent

« des modèles socialement significatifs » pour l'individu (Dubar, 2015, p. 166). Ces registres identitaires et ce qu'ils évoquent dans l'imaginaire collectif sont variables en fonction des espaces d'appartenance de l'individu, des périodes de sa vie et du contexte social dans lequel il évolue. La négociation des identités, celles qui lui sont assignées ou les groupes d'appartenance dont il se réclame, est intrinsèquement liée à la définition de son rôle au sein de ses différentes communautés d'appartenance. Ces négociations identitaires et leurs conclusions constituent en quelque sorte le tissu qui unit l'individu et la société où il évolue. L'identité est ainsi un concept privilégié afin de mieux comprendre les relations qui unissent un individu à son environnement, ainsi que le sens qui émerge de ces interactions.

Dans le cadre de cette recherche, le concept d'identité de Dubar permettra d'explorer la manière dont les fonctionnaires musulmanes portant le foulard définissent leur identité en opposition en contraste avec les définitions proposées par autrui. La conception de Dubar s'intéresse à la fois à l'articulation individuelle et collective de l'identité comme une définition subjective, ancrée dans le parcours de vie de l'individu. De plus, sa conception suggère que le sens que donne un individu au monde qui l'entoure est le résultat des interactions entre son expérience de vie et son environnement. Dans cette perspective, l'analyse de l'identité offre des informations privilégiées à propos des liens qui lient l'individu à la société dans laquelle il évolue. Ce concept est central afin de comprendre de quelle manière l'identité des enseignantes est compatible avec leur emploi dans la fonction publique.

## 2.4 La théorie de la reconnaissance

La théorie de la reconnaissance constitue le troisième élément théorique retenu dans le cadre de cette recherche. Afin de comprendre le sens que donnent à leur rôle les enseignantes musulmanes portant le foulard et travaillant dans les secteurs publics d'éducation québécois et ontarien, il importe de s'intéresser aux liens qui les unissent à leur environnement. Il faut donc se demander de quelle manière s'articule la reconnaissance dans leur vécu professionnel. Il sera d'abord question des théories de la reconnaissance en fonction de ses ancrages identitaires et symboliques, en comparant les travaux de Honneth (Honneth et al., 2006, Honneth et Rusch, 2020), et de Taylor (1994). La philosophe Nancy Fraser (2011) a, pour sa part, critiqué ces conceptions de la reconnaissance en adoptant une perspective ancrée dans les théories critiques féministes et post-structuralistes.

Le concept de reconnaissance est au cœur de la recherche portant sur les luttes sociales en Occident au XX<sup>e</sup> siècle (Courtel, 2008; Fraser, 2011; Seymour, 2008; Voirol, 2022). En sciences sociales, on l'utilise notamment afin de mettre en lumière les luttes visant à la prise en compte d'identités considérées comme marginales ou stigmatisées. On peut penser notamment à des identités relatives à l'ethnicité, aux croyances religieuses, à l'orientation sexuelle ou au genre. Or, il existe différentes définitions du concept, selon les approches épistémologiques ou les champs disciplinaires. Par exemple, selon les approches critiques, la reconnaissance est conceptualisée dans une logique de relations de pouvoir où prennent place des conflits pour une redistribution des ressources (Fraser, 2011). Cette lecture systémique de la reconnaissance s'intéresse plus particulièrement aux rapports entre les individus et les institutions. Elle contraste avec les théories portant sur la reconnaissance identitaire, qui s'intéressent plutôt à l'articulation de la reconnaissance dans l'expérience

située des individus. Dans le cadre de cette thèse, une conception identitaire de la reconnaissance est privilégiée, car elle cherche à comprendre la manière dont la reconnaissance s'articule autour de l'identité individuelle et collective (Honneth, 2008).

Dans cette perspective identitaire – dite « hégélienne », car elle trouve ses racines dans les travaux du philosophe –, la reconnaissance est une transaction sociale à travers laquelle les individus défendent leurs intérêts, qui sont intrinsèquement liés à leur identité (Bourdieu, 1978). L'approche de la sociologie des identités suggère une définition de la reconnaissance comme « [...] un processus intersubjectif et réciproque par lequel un sujet constitue un sens de soi par la prise en compte de l'agir d'autrui dans l'élaboration d'une image de lui-même » (Voirol, 2005, p. 112). La reconnaissance est donc un processus fondamentalement relationnel, qui ne peut exister que dans l'itération avec l'autre. L'individu cherche à faire reconnaître à son interlocuteur les spécificités de son identité (Seymour, 2008; Courtel, 2008, Voirol, 2020).

Dans le cadre de cette thèse, les travaux du philosophe Axel Honneth (Honneth et al., 2006; Honneth et Rusch, 2013, 2020), qui pense la reconnaissance dans cette logique identitaire, sont d'un intérêt particulier afin d'opérationnaliser le concept de reconnaissance. Successeur d'Habermas à l'École de Francfort, Axel Honneth suggère une définition et une théorisation claires des mécanismes des conflits sociaux qui sous-tendent les luttes pour la reconnaissance. Ainsi, ce qui est appelé dans la littérature « la grammaire sociale » honnethienne offre des outils concrets d'analyse pour une lecture approfondie des luttes sociales modernes.

Les expériences de mépris des individus constituent le moteur d'émergence des conflits sociaux. Par expériences de mépris, Honneth fait référence à toutes les expériences

négatives ou de non- reconnaissance (Honneth, 2008; Voirol, 2022). L'objectif d'un individu méprisé, qui ne reçoit aucune reconnaissance, est d'obtenir l'estime de la part de la société au sein de laquelle il évolue. Bien que, selon Honneth, l'intérêt individuel soit le moteur de la lutte pour la reconnaissance, il reconnaît que la raison première du mépris vécu peut être liée directement à l'affiliation d'un individu à une communauté d'appartenance. Par exemple, un individu peut vivre du mépris à cause de son identité ethnique et, par extension, de son affiliation à une communauté. Cela dit, Honneth (2008) avance que ce sont ses expériences personnelles de mépris, et non celles de sa collectivité, qui amèneront un individu à lutter pour une reconnaissance. Par exemple, ce sont les expériences de racisme d'un individu qui le motiveront à mener une lutte pour la reconnaissance, et non la discrimination raciale vécue par les personnes de son groupe d'affiliation (Honneth, 2008, p.103).

Bien qu'il pense aussi la reconnaissance selon une perspective identitaire et symbolique, le philosophe Charles Taylor (1994) n'accorde pas la même importance à l'expérience individuelle de mépris. Selon lui, la reconnaissance est d'abord collective, puis individuelle. Les travaux de Taylor portent sur les modèles d'intégration et de vivre-ensemble et s'intéressent plus particulièrement à l'articulation de la reconnaissance chez les groupes minoritaires ethniques et culturels. Contrairement à Honneth, il suggère que c'est ce qui est vécu collectivement par les membres du groupe d'appartenance sociale d'une personne qui la poussera à agir. La motivation première d'un individu à mener une lutte sociale est de défendre les intérêts collectifs liés à l'un de ses groupes d'appartenance, qui sont menacés par différents acteurs dans la société (Taylor, 1994).

Au cœur de cette divergence d'opinions entourant la motivation à lutter pour la reconnaissance se trouvent deux conceptions de la valeur symbolique des interactions interpersonnelles marquées par des enjeux de reconnaissance (Seymour, 2008 ; Voirol, 2005 ; Voirol, 2020). Il est vrai qu'Honneth et Taylor sont tous deux d'avis qu'à travers ses interactions, l'individu représente ses communautés d'appartenance ou ses groupes d'affiliation. Or, comme Taylor soutient que le processus de reconnaissance existe à un niveau interpersonnel, mais que son impact est d'abord au niveau collectif, les interactions entre les individus de différentes appartenances culturelles portent une signification qui a une résonance avant tout dans leurs relations avec leurs groupes d'appartenance. Selon cette logique, l'expression des différences individuelles et collectives ainsi que leur reconnaissance ne peuvent être dissociées des droits collectifs reconnus à ces communautés et, par conséquent, à leur intégration sociale.

À travers la reconnaissance de leurs particularités ethniques, linguistiques ou religieuses, la reconnaissance des droits de ces communautés en tant que collectivités leur permettrait de s'épanouir pleinement. Ces groupes minoritaires issus de l'immigration pourraient affirmer leurs particularités tout en étant considérés comme partie intégrante d'une société occidentale qui, traditionnellement, ne partage pas ses aspects culturels. Taylor soutient que la reconnaissance est la clé permettant l'épanouissement de ces communautés minoritaires dans les sociétés où les coutumes et la culture sont historiquement différentes. Dans cette perspective, le refus ou le gain de reconnaissance a un impact sur une grande échelle, soit le tissu social de la société où elles évoluent. Ultimement, les enjeux de reconnaissance ont donc une influence sur le vivre-ensemble des différents groupes au sein d'une société.

Dans une perspective qui mise davantage sur l'identité individuelle, le modèle développé par Honneth suggère plutôt que la lutte pour la reconnaissance est d'abord une expérience individuelle qui, à grande échelle, a le potentiel de participer à la reconnaissance d'une communauté. Ainsi, Honneth (Honneth et al. 2006, Honneth, 2008) soutient que les conflits sociaux pour la reconnaissance, lorsqu'ils sont résolus, mènent à une plus grande liberté sociale. Il est alors possible d'analyser les luttes sociales en prenant en compte les expériences des acteurs individuels afin de comprendre l'expérience partagée d'une collectivité donnée. La force de cette théorie est de proposer une lecture nuancée de la reconnaissance qui concilie les questions théoriques avec les enjeux identitaires individuels, en lien avec le vécu des collectivités auxquelles ces identités font référence. L'auteur soutient que les enjeux de reconnaissance se manifestent dans différentes dynamiques relationnelles entre les individus. Ces types de reconnaissance sont catégorisés selon trois sphères : l'amour, le droit et la solidarité sociale (Honneth, 2008; Honneth et al., 2006).

Dans la première sphère, la reconnaissance se manifeste sous forme d'amour et d'affection réciproques. Honneth souligne que le besoin d'amour est un élément fondamental de la condition humaine. Il est au centre de la vie éthique et, par extension, de l'existence de l'humain, pour qui il est une forme de reconnaissance répondant à un besoin de base. Honneth définit la reconnaissance par l'amour comme un geste spontané de bienveillance qui permet à deux individus de vivre une connexion unique dans un moment donné. Cette reconnaissance est nécessaire afin d'établir une confiance en soi qui, ultimement, permettra de participer pleinement à la vie publique de la société où l'individu évolue (Courtel, 2008; Honneth, 2008).

La deuxième sphère de reconnaissance englobe les luttes sociales visant l'acquisition de droits juridiques. Le droit est le cadre qui délimite les paramètres à travers lesquels la reconnaissance se manifeste dans la vie publique. Cette reconnaissance, lorsqu'elle est accordée, permet d'accroître les droits et libertés individuels. Leur obtention est à l'opposé du mépris social puisque la reconnaissance juridique découle d'une estime sociale (Honneth et al., 2006). On considère qu'une personne est digne et égale par rapport à une autre et, par conséquent, on lui reconnaît des droits et libertés (Courtel, 2008). Prenons, par exemple, les différentes luttes pour la légalisation du mariage homosexuel. Dans les faits, les groupes militant pour les droits des minorités sexuelles et, plus largement, leurs communautés LGBTQIA2+, revendiquent une égalité juridique. Or, selon la théorie de la reconnaissance, ces individus revendiquent une estime sociale de leur identité.

La troisième et dernière sphère du modèle d'Honneth est celle de la reconnaissance par la solidarité. Concrètement, elle se manifeste à travers des relations réciproques où les individus impliqués peuvent développer une estime de soi par le regard de l'autre, d'une manière qui n'implique pas nécessairement de l'amour ou de la réciprocité comme dans la première sphère (Honneth et al., 2006, Honneth, 2008). À travers la lutte pour la solidarité, l'individu obtient une estime sociale qui se manifeste sous forme de respect individuel et collectif plutôt que d'appréciation mutuelle. La nature sociale de l'être humain est au cœur de cette troisième sphère, car sa capacité et son besoin primaire de créer des relations significatives avec autrui nécessitent en premier lieu le respect de son interlocuteur (Honneth et al. 2006, Honneth, 2008). Il est possible que ce dernier n'apprécie pas particulièrement l'individu ou ne partage pas un sentiment réciproque d'amour, mais il est

quand même capable de le reconnaître et de lui offrir une forme d'estime sociale malgré ce qui les différencie.

Ces trois sphères sont liées les unes aux autres à tel point qu'un manque dans une sphère est symptomatique d'une faiblesse dans une autre. Sans confiance en soi (sphère de l'amour), on ne peut pas mener une lutte pour la reconnaissance de notre pleine capacité de jugement et, donc, de nos droits juridiques (sphère des droits juridiques). De la même manière que, sans reconnaissance juridique ou estime de soi, on ne peut pas réellement entrer dans une relation égalitaire dans le but de développer des échanges basés sur la solidarité avec autrui. À ce sujet, Seymour (2008, p.100) explique que :

Sans reconnaissance dans la sphère de l'amour [il n'y a] pas de reconnaissance dans la sphère du droit. Et ces deux sortes de reconnaissance conditionnent la possibilité d'une reconnaissance au mérite dans la sphère de la solidarité et des relations de travail. La lutte politique serait ainsi conditionnée par le développement de notre autonomie privée.

Lorsqu'un individu ne reçoit pas la reconnaissance de l'une de ces trois sphères, il est alors objet de mépris social (Honneth, 2000, 2008, 2020). Ce mépris prend plusieurs formes. La première concerne l'intégrité physique : la personne éprouve alors un sentiment d'humiliation d'avoir perdu le contrôle de son corps. Une deuxième forme se manifeste à travers des interactions avec autrui durant lesquelles un individu doute et perd sa confiance en son agentivité. Il doute alors de sa capacité à être pleinement en contrôle de lui-même, de ses pensées, de son corps et, plus largement, de son parcours de vie. Cette perte de confiance en son agentivité génère une certaine honte. Le mépris peut aussi consister à dénigrer l'autre. On peut dénigrer le jugement moral d'un individu à travers l'exclusion sociale et le déni de ses droits. Le dénigrement des coutumes, de la culture ou du mode de vie d'un individu ou de l'un de ses groupes d'appartenance constitue aussi une forme de

mépris social. Ainsi, selon Taylor, le collectif est indissociable de la formation individuelle et de la socialisation des membres d'une communauté.

Les théories de Honneth et de Taylor convergent en ce qui concerne l'exclusion sociale comme cause d'une fracture identitaire individuelle et collective. Selon Honneth, l'absence de reconnaissance ou encore, une reconnaissance partielle de l'identité des individus appartenant aux groupes minoritaires entraîne des effets néfastes. Il est alors difficile, voire parfois impossible, pour les membres d'une communauté minoritaire de vivre pleinement leur identité et de s'épanouir individuellement et collectivement. Dans cette perspective, le manque de reconnaissance est un obstacle qui touche l'ensemble de la communauté.

Cela dit, Taylor offre une conception plus restreinte qui s'articule autour de « l'affirmation de défense et d'une différence culturelle » (Seymour, 2008, p. 32) de la part des groupes minoritaires. Parce qu'elle est pensée spécifiquement en lien avec les enjeux de reconnaissance de groupes minoritaires au sein d'un État, cette conception de la reconnaissance englobe moins d'éléments de l'expérience de vie humaine et, ainsi, suggère une lecture qui apparaît moins complète que celle de Honneth.

Les théories de la reconnaissance ancrées dans des conceptions identitaires et symboliques font l'objet de plusieurs critiques. On leur reproche principalement de penser la reconnaissance comme un processus qui prend place uniquement dans les relations interpersonnelles, évacuant les relations entre les institutions et les citoyens. À ce sujet, la philosophe Nancy Fraser reproche à Honneth une lecture simpliste des mécanismes de la reconnaissance qui présente l'identité individuelle comme une entité délimitée et indépendante de son milieu (Fraser, 2011). Ainsi, selon elle, la lutte pour la reconnaissance prend des formes diverses. Elle est d'avis qu'en la réduisant « au seul domaine symbolique

ou identitaire, on passe à côté des enjeux sociologiques et théoriques soulevés par cette notion » (Voirol, 2022, p. 5). D'un même souffle, elle souligne la faiblesse de la théorie de Honneth dans la compréhension des luttes sociales dont les revendications sont collectives. Elle dénonce un effacement des discours de revendication articulés autour de la distribution des ressources menant à des gains sociaux concrets.

Or, Fraser est d'avis que l'obstacle à une plus grande justice vient d'enjeux d'abord et avant tout institutionnels. La violence systémique et le traitement discriminatoire au sein des institutions manifestent le réel mépris que vivent les individus appartenant à des groupes historiquement opprimés. Pour vaincre ces obstacles à une vie sociale plus juste, il faut penser les problèmes à l'échelle institutionnelle plutôt qu'à celle des relations interpersonnelles comme le font les théories de Honneth et de Taylor. Contrairement à Honneth, Fraser croit que le mépris ou la non-reconnaissance d'un individu ne génère pas de souffrance en tant que telle. Ce sont les inégalités qui découlent du manque de reconnaissance systémique qui sont source de souffrance.

Fraser va jusqu'à dire que la popularité soudaine des théories de la reconnaissance et leur appropriation par différents mouvements sociaux féministes et antiracistes, par exemple, nuit à l'atteinte d'une plus grande justice sociale (Fraser, 2011). Elle défend l'idée selon laquelle, pour plusieurs groupes historiquement opprimés, cadrer les différents conflits sociaux de genre et de classe sous la bannière des théories de la reconnaissance s'est révélé contre-productif. En plus d'édulcorer l'essence des luttes de ces mouvements sociaux, ce glissement vers la reconnaissance a pour effet d'éclipser, voire d'évincer, le discours basé sur la redistribution des richesses comme manière d'accéder à une plus grande justice sociale (Fraser, 2005).

Somme toute, les arguments énoncés par Fraser sont des critiques pertinentes à l'endroit des travaux de Honneth. Par contre, il est possible d'adresser la même critique aux travaux de la philosophe en lui reprochant de passer sous silence le rôle des interactions interpersonnelles dans les luttes pour une plus grande justice sociale. Cette exclusion de l'identité comme espace de conflit social est un angle mort de la théorie de Fraser, dans la mesure où la philosophe n'explique pas comment les discours institutionnels existent, si ce n'est par l'intermédiaire des individus qui la composent. Nous suggérons que la non-reconnaissance est institutionnelle et interpersonnelle : les institutions existent à travers les individus qui les représentent. Ces individus ont intériorisé des discours, « une grammaire sociale », et reproduisent ce discours dans les différentes sphères de leur vie. Dans le cadre de cette thèse, analyser l'expérience des enseignantes de confession musulmane à travers le modèle de la reconnaissance de Honneth permet d'étudier le lien entre l'éthos, l'assignation identitaire et l'environnement dans lequel ces femmes évoluent.

Bref, la théorie de Honneth propose une conception de la reconnaissance à la fois identitaire et symbolique, qui va au-delà des enjeux d'intégration des individus appartenant à des groupes minoritaires. Cette conception s'inscrit en cohérence avec la conception d'identité pour soi et pour autrui (Dubar, 2015) parce qu'elle permet d'étudier les enjeux de reconnaissance identitaire d'une manière plus large et plus flexible, qui s'adapte aux identités revendiquées par les participantes plutôt que de s'intéresser à un seul aspect de ces identités. Car, bien que les participantes qui composent l'échantillon de cette recherche soient effectivement des femmes appartenant à une minorité visible ethnique et religieuse, cela ne signifie pas que ce groupe d'appartenance sera au cœur de leur identité pour soi et de leur possible quête pour la reconnaissance. En ce sens, l'étude des enjeux de

reconnaissance de Taylor propose une vision de la reconnaissance plus restreinte, qui s'articule autour de l'intégration des groupes minoritaires et qui semble contradictoire avec la conception de l'identité privilégiée dans cette thèse.

Bref, ce chapitre présente différents éléments des cadres conceptuels et théoriques qui serviront de lentille à travers laquelle mener l'analyse des données récoltées. Ceux-ci aideront à comprendre le sens que donnent les enseignantes des secteurs d'éducation publics ontarien et québécois à leurs expériences professionnelles, en rapport avec les contextes socioculturels dans lesquels elles évoluent.

La théorie du constructivisme social, abordée au début de ce chapitre, présente l'expérience vécue des individus comme étant au cœur de la production de connaissances. De plus, le constructivisme social suggère que la réalité est subjective et émerge des interactions des individus avec leur environnement. Utiliser cette théorie comme approche permet une lecture riche des données afin d'explorer le sens que les enseignantes musulmanes portant le foulard et travaillant au Québec ou en Ontario donnent à leur emploi de fonctionnaires.

Ensuite, le choix d'utiliser la notion d'éthos public dans une perspective sociologique permet d'analyser les dynamiques sociales qui sous-tendent les différentes organisations publiques où les participantes travaillent. Ainsi, la conception d'éthos public de Fortier (Fortier et Emery, 2015) permettra d'étudier l'interaction entre l'individu, l'organisation ou l'administration publique où il évolue et les débats de société. Cette conception dynamique de l'éthos public offre des éléments de réponse à l'une de nos sous-questions de recherche : « Comment les contextes sociopolitiques participent-ils à la signification qui émerge des expériences des enseignantes musulmanes? »

Quant à la conception de l'identité de Dubar (2015), elle suggère que l'articulation individuelle et collective de l'identité est subjective et intrinsèquement liée à la trajectoire de vie personnelle. L'étude de l'identité est donc une manière d'accéder de façon plus approfondie aux liens de l'individu avec son environnement, notamment dans le cadre d'un emploi comme enseignante dans une école publique. Cette conception de l'identité nous permettra de répondre à la question secondaire de recherche suivante : « Comment s'articule leur identité par rapport à leur emploi dans la fonction publique québécoise ou ontarienne ? »

Ce chapitre se termine avec la théorie de la reconnaissance de Honneth qui s'intéresse aux luttes de reconnaissance dans une perspective identitaire et symbolique. Honneth propose de penser les luttes sociales selon les expériences des acteurs individuels afin de comprendre l'expérience partagée d'une collectivité donnée. La catégorisation des différents types de reconnaissance sous trois sphères, celles de l'amour, du droit et de la solidarité sociale, permettra d'explorer de manière plus détaillée la place des luttes pour la reconnaissance dans le vécu professionnel des participantes.

À la lumière de ces informations, il apparaît que le caractère dynamique et subjectif des expériences humaines constitue le fil conducteur des différents concepts et théories présentés dans ce chapitre. L'analyse des données récoltées à l'aide du concept d'identité (Dubar, 2005) a contribué à définir la construction identitaire qui prend place à travers les expériences des participantes à titre d'enseignantes dans une école publique. Une compréhension approfondie des différentes identités des participantes vient enrichir les éléments d'analyse liés à l'éthos émergent du corpus. Si le concept d'éthos permet de comprendre le processus dynamique d'interactions entre les acteurs et les spécificités de

leurs environnements de travail respectifs et de la société dans laquelle les participantes évoluent, le concept d'identité (Dubar, 2005) met en lumière comment ce processus influence les participantes.

La théorie de la reconnaissance (Honneth) fait le lien entre les enjeux sociétaux, les dynamiques du milieu de travail (concept d'éthos public) et l'influence sur les participantes de leurs expériences professionnelles à l'intérieur de ces milieux (concept d'identité). De plus, cette théorie est complémentaire au concept d'éthos public, car elle permet de déconstruire les interactions quotidiennes des participantes de manière à mettre en lumière l'articulation des dynamiques du contexte sociétal en milieu de travail. En ce qui a trait au concept d'identité, la théorie de la reconnaissance en constitue un trait d'union, un outil conceptuel qui permet d'unir les expériences individuelles du regard de l'Autre à l'expérience collective des enjeux identitaires et de reconnaissance vécus par les personnes appartenant à une confession religieuse minoritaire.

Bref, ces concepts sont utiles pour mettre en lumière les processus qui sous-tendent les itérations dans les milieux professionnels (concept d'éthos public), l'effet de cette temporalité dynamique sur la perception que l'on a de soi-même (concept d'identité) et l'influence du contexte sociopolitique (reconnaissance) sur le sens que les participantes donnent à leur rôle d'enseignantes dans les secteurs publics ontarien ou québécois. Les questions de recherche et le cadre conceptuel conviennent à une méthodologie axée sur le vécu individuel, tournée vers l'acteur afin d'accéder au sens qui émerge de sa réalité située.

## CHAPITRE 3 : LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Deux constatations guideront la création du cadre méthodologique. La première est que le questionnement s’articule autour du sens que donnent les enseignantes musulmanes à leurs expériences situées. Elle soulève des enjeux relatifs à la position épistémologique de la chercheuse et à l’outil de collecte de données utilisé. La seconde est qu’il existe très peu de données scientifiques en sciences sociales à propos de la population à l’étude, soit les enseignantes musulmanes du Québec et de l’Ontario. Cela soulève des enjeux en ce qui concerne la composition de l’échantillon et de l’analyse des données. De plus, les questions de recherche s’articulent autour de deux axes: la dimension relationnelle, vue sous l’angle de la reconnaissance et de l’identité, et la dimension éthique, qui met en lumière le sens que les participantes donnent à l’éthos public. L’individu et son vécu sont donc au cœur des questions qui guident cette recherche et des choix méthodologiques qui en découlent.

Dans ce chapitre, il sera tout d’abord question de la posture épistémologique dans laquelle cette recherche a été menée. La place de l’individu et l’importance du relationnel afin de comprendre l’expérience de la population étudiée sont au cœur de l’ontologie inductive, de l’épistémologie constructiviste et de l’approche exploratoire choisie pour cette thèse. En cohérence avec cette posture, une réflexion sur ma positionnalité à titre de chercheuse en lien avec mon sujet de recherche. J’en partage l’essentiel dans ce chapitre.

Nous présenterons ensuite les enjeux liés à la récolte de données dans un contexte de pandémie. Le respect des consignes sanitaires et la charge importante de travail des enseignantes lors des différentes périodes de confinement ont constitué des obstacles

importants au recrutement et au déroulement des entretiens. Seront également abordés le déroulement des entretiens et les enjeux éthiques qui ont émergé. La difficulté à établir un lien de confiance avec les participantes, de même que leurs inquiétudes quant aux balises éthiques et à leur respect, ont pris une place plus importante dans le déroulement de la collecte de données qu'initialement anticipée.

Enfin, il sera question des différentes étapes de l'analyse de données et des enjeux méthodologiques qui y sont liés. Il sera notamment question de l'influence de la composition de l'échantillon quant à l'émergence des thèmes et à l'articulation des différences entre les participantes du Québec et de l'Ontario. Les faiblesses et les limites de la méthodologie utilisée seront exposées. Les choix méthodologiques sont imparfaits et présentent plusieurs angles morts, dus, entre autres, aux impératifs auxquels font face les chercheurs. Il importe de les analyser afin de comprendre dans quelle mesure ces limites affectent les résultats et, ainsi, de pouvoir appréhender les conclusions de cette recherche dans une perspective plus nuancée.

### **3.1 Posture méthodologique**

Dans certains cas, c'est la position épistémologique du chercheur qui dicte la formulation utilisée pour ses questions de recherche. Or, dans ce cas-ci, c'est le sujet de recherche qui a guidé la posture méthodologique. Une fois mon choix arrêté sur les enseignantes musulmanes au Québec, il fut rapidement constaté l'absence de littérature dans le champ de l'administration publique sur leur vécu à titre de fonctionnaires de première ligne.

Ainsi, considérant le manque de connaissances scientifiques sur l'expérience de ces enseignantes, il semblait tout indiqué de faire cette recherche en adoptant une posture exploratoire, qui vise « à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini » (Trudel et

Vonarx, 2007, p. 39). Plus encore, le travail de déchiffrement propre à une recherche exploratoire permet de brosser un portrait général d'un phénomène social qui pourrait servir à alimenter une recherche ultérieure (Trudel et Vonarx, 2007, p. 41). C'est donc, en quelque sorte, un travail de déchiffrement où la chercheuse s'aventure sur un terrain inconnu dans l'espoir d'ouvrir la voie à des explorations permettant de mieux cibler les objectifs. Autrement dit, le caractère exploratoire permet d'identifier de nouvelles pistes de recherche, d'apporter un éclairage quant aux théories ou aux concepts pertinents pour l'étude d'un phénomène social ou encore, de définir une méthodologie appropriée pour les recherches futures.

En lien avec le sujet de cette thèse, l'approche exploratoire semble tout indiquée dans la mesure où elle vise aussi à combler un vide dans la littérature en sciences sociales à propos de l'expérience des enseignantes musulmanes dans les pays où le port de symboles religieux fait l'objet d'une interdiction pour certaines employées de l'État. Les résultats de cette recherche contribueront à l'établissement d'une base de connaissances dans le champ d'études de l'administration publique sur l'expérience des enseignantes musulmanes à titre de fonctionnaires de première ligne.

Cette thèse est menée selon une approche itérative inductive, « dont l'objectif est de comprendre et d'interpréter pour ensuite expliquer une réalité localisée, ce qui veut dire que l'interprétation produira un sens et permettra de mieux comprendre des situations, des processus et des discours semblables » (Gaudet et Robert, 2018, p. 10). La méthodologie inductive permet de comprendre les phénomènes en se basant sur les données recueillies plutôt que « de recueillir des données, pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses a priori » (Pourtois et Desmet, 2007, p. 69). Ainsi, une recherche menée selon

une démarche inductive vise à faire émerger de nouvelles explications quant à un phénomène social étudié ou encore, à expliquer des phénomènes plutôt que de vérifier une hypothèse basée sur des travaux antérieurs dans la littérature scientifique. Cela dit, il est important de mentionner que, contrairement à l'approche exploratoire, qui est pertinente lorsque la littérature scientifique est très limitée, une recherche peut être inductive même s'il existe une littérature scientifique abondante sur un sujet. En lien avec l'objet de la recherche, il était difficile, voire pratiquement impossible, de formuler une hypothèse déductive ou de vérifier une théorie en raison de la quantité très limitée de littérature qui lui était consacrée.

De plus, comme nous l'avons vu au chapitre 2, cette recherche est conduite selon une approche constructiviste, qui pense la création de connaissances à travers le processus d'interprétation du monde par un groupe circonscrit d'individus. L'une des prémisses de l'approche constructiviste est que les actions et les comportements des individus sont régis par leurs interactions avec le monde, par l'introspection par rapport à ces interactions et par le monde en tant que tel. À ce sujet, Mucchielli et Noy (2005), expliquent que « le réel connaissable est un réel phénoménologique, celui que le sujet expérimente, et nous ne pouvons en aucun cas concevoir un monde indépendant de notre expérience » (p. 15).

### **3.2 Survol de l'exercice d'autoréflexivité dans le cadre de cette recherche**

En ayant en tête que l'approche constructiviste reconnaît qu'un chercheur participe à la construction de la réalité qui est au cœur de ses résultats de recherche, je me suis rapidement questionnée sur le rôle de mon identité dans ce processus. La recherche est en quelque sorte un espace de création de sens mutuel, façonné à la fois par le chercheur et par les

participants (England, 1994). L'identité du chercheur et celle des participants façonnent, selon leurs caractéristiques distinctes, l'ensemble du processus de recherche.

Considérant l'influence de ma subjectivité et de ma perception de la réalité à travers l'ensemble de ma recherche, j'ai trouvé important de rédiger, puis de communiquer ma réflexion quant à ma relation à mon sujet d'étude. Mon objectif est de me pencher sur l'influence de mes identités et de mes expériences dans ma manière d'appréhender le sujet de ma thèse et de compléter ma recherche.

En recherche qualitative, cet exercice de réflexivité à propos de la subjectivité du chercheur et de l'influence de celle-ci sur sa recherche est désigné sous des termes comme « positionnalité » ou « autoréflexivité » dans la littérature scientifique (Edmonds-Cady et Sosulski, 2012; Ergun et Erdemir, 2010; Liamputtong, 2010). Personnellement, j'abonde dans la perspective selon laquelle la positionnalité est un portrait général des présupposés conscients du chercheur, dans lequel il situe ses points de vue et ses croyances par rapport au processus de recherche et, plus largement, à la production de connaissances scientifiques. Dans cette perspective, l'autoréflexion est un processus parallèle à l'articulation de la positionnalité d'un chercheur, mais elle doit tout de même s'insérer en cohérence avec ses choix épistémologiques. C'est un exercice continu qui s'applique tout au long du processus de recherche. Il permet d'identifier, de construire et de poser un regard critique sur sa relation à son sujet de recherche. Par conséquent, l'exercice de réflexivité que je présente ci-dessous s'insère dans cette autoréflexion continue.

Concrètement, l'exercice d'autoréflexion est une introspection écrite à propos des motivations à choisir un sujet d'étude et de réfléchir à la spécificité de nos identités dans

l'expérience de notre environnement immédiat en lien avec lui<sup>34</sup>. À titre de chercheuse menant une recherche qualitative auprès de membres d'une confession religieuse d'origines diverses auxquelles je n'appartiens pas, il me paraît crucial de me pencher sur mes préjugés, conscients et inconscients. En tant que chercheuse extérieure à la communauté étudiée, je peux facilement passer à côté d'aspects centraux de la réalité de cette population, simplement parce que certains éléments échappent complètement à la conception que je me fais de mon sujet d'étude. Autrement dit, je peux aisément ne pas voir des enjeux inconnus de ma réalité, dans la mesure où ces enjeux au centre de la vie d'une personne peuvent être difficilement identifiables quand on ne partage pas la même expérience de vie (Pawar, 2017).

Pour développer cette conscience à mon sujet de recherche, il est nécessaire de me pencher sur mon vécu « personnel, institutionnel et culturel » (Finlay et Gough, 2003, p. 37). Afin de guider ma réflexion, j'ai formulé des questions ouvertes et larges, inspirées de la littérature scientifique et de matériel lié à des ateliers pratiques sur l'autoréflexivité.

- Dans mon expérience de vie, quelle est ma relation à mon sujet d'étude?
- Comment l'idée de travailler sur ce sujet a-t-elle émergé?
- Quelles sont mes croyances ou mes opinions à propos de mon sujet d'étude?
- Comment ai-je acquis ces idées et quelles sont les valeurs qui les sous-tendent?

La réflexion que je communique ci-dessous se penche sur le contexte sociétal dans lequel mon intérêt de recherche a émergé et qui a façonné ma réflexion à propos de l'identité québécoise, de l'islam et du rôle des acteurs de l'État. Je tiens à la partager, car cet exercice

---

<sup>34</sup> Finlay et Gough (2003) expliquent que « la réflexivité exige une autoréflexion critique sur la manière dont le milieu social, les hypothèses, le positionnement et le comportement des chercheurs influent sur le processus de recherche » (traduction libre, p. ix).

trouve toute sa pertinence dans l'idée que les chercheurs doivent être conscients de leur identité, mais surtout transparents à propos des possibles interactions de celle-ci dans leur recherche.

*Réflexion personnelle à propos de la relation au sujet d'étude*

Le vécu des musulmanes au sein des sociétés québécoise et canadienne est un sujet qui m'habite depuis le début de l'adolescence. J'ai grandi à Montréal, dans un quartier multiethnique. Je suis allée à l'école avec des enfants de nationalités, de cultures et de croyances religieuses très diversifiées. L'élément déclencheur à mes réflexions a sans doute été les événements du 11 septembre 2001. Dans les médias et à l'école, les discussions entourant la guerre en Irak, ainsi que les rapprochements faits entre les groupes terroristes talibans et la religion musulmane, ne concordaient pas avec ma perception des personnes musulmanes autour de moi. À travers les débats de société et les images véhiculées dans les médias, j'étais exposée à des représentations plutôt péjoratives de pays traditionnellement musulmans et, par extension, de la culture musulmane.

J'ai essentiellement retenu de ces discours que les sociétés musulmanes n'étaient pas démocratiques, qu'elles étaient moins « évoluées » que les sociétés occidentales, que des traditions barbares y persistaient et que leurs valeurs étaient celles d'un autre siècle. Or, dans mon quotidien, je côtoyais des jeunes de mon groupe d'âge et des enseignantes de confession musulmane. Je connaissais même des filles qui avaient choisi de porter le hijab à la rentrée scolaire, après les vacances d'été. Je me souviens d'avoir pensé que, même si elles étaient musulmanes, elles n'étaient pas vraiment différentes de moi ou des autres filles de mon âge. Cette dichotomie entre les représentations des musulmans dans la culture

populaire et la couverture médiatique de l'époque me laissait perplexe. Je n'arrivais pas à concilier mon expérience quotidienne et ce que je voyais dans les médias.

Le sentiment de cette dualité a été ravivé par la série d'événements qui ont mené à la création de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles en 2007 (Commission Bouchard-Taylor) et aux consultations publiques qu'elle a menées. Je me souviens de n'avoir eu aucune opinion sur le sujet, mais plutôt une curiosité quant au vivre-ensemble et à mon identité comme Québécoise. J'écoutais les nouvelles avec grande attention et ces débats occupaient une place importante dans mes réflexions. Dans le cours sur l'éthique et les religions du monde, j'avais choisi d'effectuer un travail de recherche sur l'islam. Dans mon cours de français, j'avais voulu travailler sur les accommodements religieux dans le cas du YMCA de l'avenue du Parc à Montréal<sup>35</sup>. Cet intérêt demeurera pendant plusieurs années, pendant mes études collégiales, quoiqu'à une moins grande intensité. Les débats entourant les symboles religieux ne faisant pas l'objet de la même couverture médiatique que les années précédentes, j'y portais une moins grande attention.

Puis, durant la grève étudiante de 2012, j'ai manifesté à côté de jeunes musulmanes, portant ou non le foulard, contre l'augmentation des droits de scolarité dans les universités du Québec. Quelques mois plus tard, le gouvernement québécois annonçait le projet de « 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 »,

---

<sup>35</sup> En 2006, la communauté hassidim a fait installer des vitres givrées pour bloquer la vue à une salle d'entraînement qui donnait sur la synagogue en invoquant le fait que les enfants ne devraient pas voir des personnes portant des tenues légères. Radio-Canada, « Derrière des vitres givrées », 7 novembre 2006. [Disponible en ligne.](#)

aussi communément appelé « La charte des valeurs québécoises », qui visait à interdire le port de symboles religieux à certains employés de l'État.

Quelques mois plus tard, en 2013, j'ai participé comme citoyenne à une consultation publique du Secrétariat à la jeunesse se tenant à l'Université de Montréal. L'objectif était de formuler le prochain livre blanc du Secrétariat, et on voulait connaître les priorités de la jeunesse québécoise. Il a été question de l'égalité des genres, de l'environnement et du vivre-ensemble. Je me souviendrai toujours d'une jeune femme portant le hijab qui étudiait en sciences infirmières. Elle m'avait dit : « *J'étais assez Québécoise pour manifester dans la rue pour l'accès à l'éducation supérieure, mais maintenant, je ne suis plus assez Québécoise pour être infirmière.* » Cet échange m'a habité longtemps, éveillant en moi des résonances avec un sujet qui était déjà d'un intérêt certain pour moi. Je me questionnais sur ma propre définition identitaire, sur la définition identitaire des musulmanes dans la société québécoise et, plus largement, canadienne. Pourquoi interdire les symboles religieux? Quels seraient les effets de cette interdiction sur le tissu social québécois? Quel sens ces femmes donnent-elles à ces débats?

Puis, en 2018, le début de mes études doctorales coïncidait avec les débats entourant un nouveau projet de loi visant à interdire le port de symboles religieux par les représentants de l'État québécois. Mon intérêt pour le sens que les fonctionnaires de confession musulmane qui portent le foulard donnent à leurs expériences a grandi et s'est intensifié au fur et à mesure que je me suis familiarisée avec les spécificités du champ de l'administration publique. À travers des lectures sur la sociologie de l'acteur étatique, j'ai précisé mes questionnements. J'ai d'ailleurs été surprise par le manque de littérature dans le champ de l'administration publique à propos du vécu des enseignantes de tout horizon

sociodémographique à titre de fonctionnaires de première ligne. De plus, j'ai rapidement constaté l'absence de recherches à propos de l'expérience des enseignantes de confession musulmane : cela me semblait très surprenant, considérant qu'il existe des interdictions dans plusieurs pays de l'OCDE concernant le port d'un symbole religieux par cette catégorie de fonctionnaires.

Dans le cadre de cette thèse, j'ai donc choisi de m'intéresser à des enseignantes musulmanes portant un symbole religieux et étant issues de la première ou de la deuxième génération d'immigration. Je n'appartiens pas à la communauté musulmane et je ne suis pas originaire d'un pays traditionnellement musulman. Je ne porte aucun symbole religieux et ma famille est établie au Québec depuis la colonisation française. En ce sens, je suis considérée comme étrangère à la réalité des personnes que j'ai interviewées. Par conséquent, cela implique une certaine distance physique et psychologique des enjeux vécus par les participantes à cette recherche (Acker, 2000; Pawar, 2017).

Bref, cette réflexion à propos de ma relation à mon sujet d'étude comme chercheuse a pour objectif de permettre aux lecteurs de comprendre quels sont les différents éléments qui ont influencé la planification et la réalisation de ma recherche. Avec du recul, je suis d'avis que cette conscience de mon identité et du rapport d'altérité qui existe avec les participantes à ma recherche m'a poussée à de plus grandes précautions et à une attention particulière tout au long de mon travail. L'objectif de cette recherche est de connaître le sens qu'elles donnent à leur rôle de fonctionnaires de première ligne et non pas d'exprimer mon opinion quant aux débats qui entourent le port de symboles religieux.

### 3.3 L'entretien semi-dirigé

Plusieurs contraintes et raisons pour lesquelles l'entretien semi-dirigé a été privilégié comme outil de récolte de données. La définition de l'entretien semi-dirigé varie selon les différentes postures épistémologiques. Dans le cadre de ce travail, l'intérêt pour l'entretien semi-dirigé s'inscrit dans une optique ethnographique. Savoie-Zjac (2006, p.339) définit l'entretien semi-dirigé comme :

Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une analyse transférable du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.

La formule ouverte de l'entretien sous forme de discussion permet de construire le sujet de l'étude avec les participantes (Gaudet et Robert, 2018). De plus, considérant que l'échange a pour objectif de recueillir des données à propos « du vécu de l'individu dans un milieu donné » (Boutin, 2018, p. 29), cette méthode de collecte de données semblait tout indiquée dans le cadre de cette étude et est cohérente avec le positionnement épistémologique inductif et l'approche constructiviste.

#### *Motivations à choisir cet outil de collecte de données*

Outre sa formule et son objectif, deux raisons justifient le choix de cette méthode comme outil de récolte de données : sa flexibilité et sa structure. Premièrement, sa flexibilité permet de « s'adapter aisément aux fluctuations et aux imprévus et de mettre le chercheur intervieweur en relation avec l'interviewé sélectionné afin d'en tirer des renseignements et des enseignements qui ne pourraient être obtenus à l'aide d'une structure plus rigide » (Beaupré, Laroui, et Hébert, 2017, p. 164). Le caractère exploratoire de cette thèse appelait

aussi à une certaine flexibilité, notamment à l'étape de la collecte de données. L'adaptabilité de l'entretien semi-dirigé offre une liberté considérable aux participantes, car il est possible, selon leur désir, de développer davantage des thèmes proposés par l'intervieweur. L'étendue des éléments inconnus concernant la collecte de données était considérable. Or, un outil plus rigide, comme l'entretien dirigé, n'aurait pas permis une adaptation rapide aux différents contextes du déroulement des entrevues ni aux multiples réalités rencontrées.

Cela dit, cette flexibilité s'accompagne de certains défis. Le premier est celui du savoir-être, que l'on peut résumer aux qualités personnelles de l'intervieweur et à sa capacité à entrer en relation (Boutin, 1997). Les compétences interpersonnelles sont donc la clé au bon déroulement d'un entretien, car c'est à travers la relation établie avec la participante qu'il sera possible ou non d'accéder à des informations pertinentes concernant la question de recherche. La souplesse de cet outil de collecte de données laisse une marge de manœuvre où le savoir-être de la chercheuse prendra toute son importance. Afin de mener un entretien avec succès, elle doit faire preuve d'écoute active, d'une capacité à lire les silences et à suivre le rythme de l'interviewée, et aussi à formuler des questions de relance pertinentes afin d'obtenir une interaction de qualité (Beaupré et coll., 2017, p.167). Cela peut représenter un certain défi et comporter une période d'apprentissage où les entrevues pourraient être de qualité inégale.

Le sujet de cette thèse étant très sensible pour les participantes, il est important d'établir un lien de confiance. La souplesse offerte par cet outil, ainsi que les compétences interpersonnelles, plus précisément une capacité d'écoute et d'adaptation, permettent de constants ajustements tout au long de l'entretien. Ainsi, il arrivait que l'ordre des thèmes

abordés ait changé, ou encore, que certaines questions n'aient pas été posées, car la participante y avait déjà répondu spontanément à travers l'entretien, parfois de manière indirecte.

L'autre avantage est sa structure et l'encadrement qu'elle offre. Cette structure favorise une certaine uniformité et une cohérence dans le déroulement des entretiens, ce qui se traduit bien souvent par une plus grande rigueur dans le processus de recherche (Beaupré, Laroui, et Hébert, 2017, p. 164). D'ailleurs, la grille joue un rôle clé, permettant d'assurer que le travail scientifique accompli est rigoureux. Plus encore, la qualité des données récoltées est intimement liée au travail en amont sur son contenu. En effet, une grille préparée avec sérieux permet de créer un espace de discussion plus propice au partage d'informations intimes ou sensibles, ce qui influence la richesse et la profondeur des analyses d'une recherche (Gaudet et Robert, 2018).

Ce travail en amont permet notamment de prévoir les différents aspects du déroulement de l'entretien. À ce sujet, la préparation de la grille d'entrevue permet de réfléchir à l'ordre des thèmes abordés, ainsi qu'à la formulation des questions principales et des possibles questions de relance. Par exemple, il est judicieux de poser des questions « brise-glace » au début d'une discussion et d'aborder des sujets plus sensibles vers la fin de l'entrevue, alors que le rapport humain est mieux établi (Savoie-Zajc, 2008, p. 345). Il est aussi important de formuler les questions de manière neutre, sans laisser transparaître son opinion.

En outre, la grille d'entrevue contribue à une certaine rigueur intellectuelle dans la mesure où elle doit être pensée selon les objectifs et les questions de la recherche et intrinsèquement liée à son cadre théorique afin d'assurer une cohérence (Boutin, 2006). Un travail

d'opérationnalisation des éléments du cadre théorique à travers les questions est donc primordial pour que les données récoltées répondent aux questions de recherche (Beaupré, Laroui, et Hébert, 2017, p.166). Le caractère à la fois souple et directif de ce type d'entretien permet une certaine flexibilité dans son déroulement et dans la formulation de questions de relance, tout en assurant un certain encadrement à la discussion. Les questions prévues servent en quelque sorte de fil d'Ariane nous assurant de ne pas perdre de vue l'objectif de l'entretien et de couvrir les aspects à l'étude.

Il est loisible de penser que certains entretiens soient chargés émotionnellement et, conséquemment, il est possible de perdre de vue l'objectif de la discussion et de tomber dans l'écoute empathique ou le soutien émotionnel. Ce genre d'interaction ne s'inscrit pas dans le rôle de la chercheuse. Le fait de disposer d'une grille d'entretien (Annexe 1), avec différentes questions de relance rédigées à l'avance, permet de réorienter plus facilement la discussion.

L'entretien semi-dirigé apparaît donc comme un choix tout indiqué, considérant la posture épistémologique de cette recherche et les réalités spécifiques au terrain. Il s'est avéré un outil de collecte de données efficace et pertinent.

### **3.4. Le recrutement**

Étant donné le caractère exploratoire de cette recherche et ne connaissant pas le nombre d'enseignantes musulmanes portant un symbole religieux au Québec et en Ontario, une stratégie de recrutement large en visant différents types d'organisations et mobilisant différentes plateformes fut privilégiée. Ainsi, au Québec, la Fédération des syndicats de l'enseignement fut contactée, ainsi que les soixante centres de services scolaires qui encadrent les écoles francophones au Québec. De plus, pour compléter le tableau, furent

sollicitées l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec, qui soutient ces commissions scolaires, et six commissions scolaires anglophones québécoises. En Ontario, la démarche fut reproduite et des contacts furent établis avec l'Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario, qui représente tous les conseils scolaires de langue française de la province. Il en fut de même avec The Ontario Public School Boards' Association, qui regroupe l'ensemble des écoles publiques primaires et secondaires, francophones et anglophones, en Ontario. Malheureusement, ces démarches de recrutement n'ont pas été fructueuses et, malgré de multiples courriels de suivi, il n'y a jamais eu de confirmation que la lettre de recrutement avait été envoyée aux membres de ces organisations.

Parallèlement à ces démarches, une affiche fut publiée sur Facebook auprès de notre réseau social restreint. Plusieurs amies et connaissances ont alors partagé cette annonce au sein de leurs propres réseaux. Cela a permis de faire une première dizaine d'entrevues. Par la suite, les participantes m'ont proposé de partager l'affiche au sein de groupes de musulmanes ou de leurs communautés élargies d'enseignantes. Finalement, c'est grâce à un réseau informel et aux liens qui unissent les participantes à leurs communautés qu'il a été possible de recruter un peu plus d'une trentaine de femmes. Cette méthode de recrutement correspond à la technique de type « boule de neige », c'est-à-dire par des réseaux où l'information est relayée (Browne, 2005).

D'ailleurs, cette technique de recrutement est tout indiquée afin de joindre la population visée. En effet, le recrutement « boule de neige » est recommandé pour un travail avec des populations minoritaires ou des membres de communautés qui peuvent être difficiles à approcher (Browne, 2005). Cette technique de recrutement non probabiliste est cohérente

avec les objectifs de recherche dans la mesure où des critères de recrutement précis ont été formulés afin d'assurer un arrimage entre les objectifs empiriques et le cadre théorique.

### *Les critères de recrutement*

En plus d'être des enseignantes et de s'identifier comme femmes, les participantes à l'étude devaient satisfaire à plusieurs critères de sélection, qui ont été regroupés sous deux catégories. Les critères liés au profil professionnel seront abordés en premier lieu, puis ceux qui se rattachent aux origines ethnoculturelles. Concernant les critères de sélection qui ont trait au parcours professionnel des participantes, elles ont un poste permanent dans une école primaire ou secondaire publique québécoise ou ontarienne et ont été engagées avant mars 2019. Le fait d'occuper un poste permanent comme critère de sélection se justifie par deux raisons.

Premièrement, depuis que la Loi sur la laïcité de l'État est entrée en vigueur au Québec (2019), il n'est plus possible légalement d'embaucher contractuellement des enseignantes portant un symbole religieux. Cela signifie que celles qui le portent et occupent un poste permanent ont été engagées avant l'entrée en vigueur de la loi. Afin d'assurer une certaine homogénéité au sein de l'échantillon et de formuler une analyse comparative juste, le fait d'occuper un poste permanent avant mars 2019 est devenu un critère de sélection de notre échantillon pour les participantes des deux provinces.

De plus, par ce critère, nous nous assurons que les participantes sont imprégnées de l'éthos de leur organisation. La première année au sein d'une organisation et d'une équipe est une année d'adaptation où l'individu accumule des informations afin de saisir la culture organisationnelle du milieu où il évolue (Schein, 2010, p. 104). Comme les entretiens se

sont déroulés entre septembre 2020 et mai 2021, soit plus de douze mois après mars 2019, les enseignantes étaient toutes en poste depuis au moins un an.

Au sujet des critères de sélection liés aux origines ethnoculturelles de la population étudiée, les participantes s'identifient comme étant de confession musulmane et issues de la première ou deuxième génération d'immigration. Plus précisément, il est préférable que l'échantillon soit composé de femmes issues de l'immigration d'un pays traditionnellement musulman. Ce critère apparaît primordial, car, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, le sentiment islamophobe présent dans les sociétés québécoise et ontarienne et, plus largement, canadienne, s'articule autour de la diversification de l'immigration. De plus, l'objectif étant d'étudier le sens que les musulmanes issues d'une culture traditionnellement musulmane donnent à leurs expériences de fonctionnaires de première ligne dans le contexte sociétal actuel, les musulmanes converties ou qui ne sont pas issues de l'immigration étaient exclues.

#### *Les défis du recrutement*

Le recrutement pour la première dizaine d'entrevues s'est déroulé très rapidement, à l'intérieur de quelques jours seulement. Une des premières participantes est très impliquée dans différents réseaux professionnels et communautaires. Son enthousiasme et ses efforts de recrutement sont à l'origine de cette vague d'entrevues.

À l'inverse, le recrutement pour les entrevues suivantes a été beaucoup plus ardu. Les entrevues restantes, au nombre de vingt et une, se sont déroulées sur une période de neuf mois durant laquelle furent multipliées les annonces de recrutement. Cette difficulté m'a amené à réfléchir aux deux facteurs qui pourraient expliquer ce manque d'intérêt.

Premièrement, le terrain a eu lieu au sommet de la pandémie de la COVID-19, soit entre septembre 2020 et juin 2021. Ces mois ont été marqués par différentes vagues de contagion et, par conséquent, de confinement. Les enseignantes des écoles primaires et secondaires du Québec et de l'Ontario devaient alors adapter leurs méthodes d'enseignement. À différents égards, cette période a été très exigeante pour elles. La pandémie les a forcées à changer leur manière d'enseigner et à adapter leur matériel pédagogique selon des délais très courts alors qu'elles devaient passer en mode virtuel ou hybride. Plusieurs d'entre elles ont expliqué, lors de discussions informelles avant ou après l'entretien semi-dirigé, que cette adaptation constante pesait lourd sur leur charge de travail, qui était déjà importante avant la crise sanitaire. Cette situation a donc compliqué le recrutement de participantes. Environ huit femmes qui avaient montré un intérêt à participer se sont désistées parce qu'elles devaient consacrer plus de temps que prévu à leurs tâches professionnelles. D'autres ont simplement proposé de les recontacter en juillet 2021, lorsque l'année scolaire serait terminée.

Le recrutement dans un contexte de pandémie a aussi eu pour effet de restreindre les modes de communication possibles afin de mener des entretiens. Certaines enseignantes, qui avaient initialement manifesté un intérêt, étaient réticentes à ce que l'entretien se déroule par téléphone ou sur une plateforme de visioconférence comme Zoom ou FaceTime. Cela dit, afin de respecter les consignes sanitaires, ces modes de communication étaient souvent les seules options. À cause de ces restrictions, il était parfois impossible de fixer une rencontre, même en prévoyant une distance de quelques mètres entre les participantes et la chercheuse. Au cours des discussions au sujet de ces contraintes avec les enseignantes qui souhaitaient potentiellement participer à la recherche, certaines femmes auraient préféré

que l'entretien se déroule en personne, notamment parce qu'elles se seraient davantage senties en confiance.

Cela nous amène au deuxième élément qui a contribué à certaines difficultés sur le plan du recrutement : la confiance des participantes envers la chercheuse. Plusieurs enseignantes ont exprimé leurs inquiétudes quant à mes intentions, à la manière dont les résultats de la recherche seraient utilisés ou à la divulgation de données permettant de les identifier de manière indirecte. Certaines ont simplement refusé de participer par manque de confiance. À quelques reprises, des participantes qui s'étaient offertes pour recruter leurs collègues ont expliqué que le fait que la chercheuse ne soit pas musulmane ou issue d'une minorité visible était source d'inquiétudes auprès d'éventuelles participantes.

Cet obstacle au recrutement met en lumière l'importance de l'identité de la chercheuse en recherche qualitative en général, surtout lorsqu'elle aborde un sujet délicat auprès d'une population qui peut faire l'objet de discrimination. Ses appartenances identitaires ont une influence sur la manière dont elle sera perçue par des participants potentiels. Dans ce type de recherche, les membres d'une communauté peuvent être plus disposés à partager leur vécu avec une personne qu'ils perçoivent comme une alliée à leur cause ou encore, comme plus sympathique à leur situation (Berger, 2015; De Tona, 2006).

Dans le cadre du processus de recrutement, trois enseignantes contactées par des participantes ont refusé en expliquant qu'elles ressentaient un inconfort à aborder ce sujet dans le cadre de ma recherche, notamment parce que la chercheuse fait partie du groupe majoritaire blanc. Elles craignaient que sa position influence ses conclusions d'une manière qui ne serait pas fidèle à leur vécu. Les raisons de ces refus ont été communiquées par

l'entremise d'une tierce personne; il s'agit donc d'une information relayée. Ces réticences exprimées par de potentielles participantes ont induit une démarche d'autoréflexivité.

### *Considérations éthiques*

Bien que l'intérêt pour les enjeux identitaires ait été appelé à se développer dans le cadre de cette recherche, il y avait une prise de conscience dès le début que le sujet de cette thèse était susceptible de faire face à certaines sensibilités chez les femmes interviewées. Avant même de commencer le terrain, il importait de tenir compte de l'importance de porter une attention particulière aux considérations éthiques afin de protéger le bien-être des participantes et de conduire la recherche selon les meilleures pratiques. Participer à une recherche peut représenter une expérience positive (Gaudet et Robert, 2018, p.135) pour les répondantes dans la mesure où « c'est une occasion de parler de soi, de satisfaire un besoin altruiste en aidant la science et, à l'occasion, de recevoir une petite récompense pour avoir participé à l'enquête » (Crête, 2009, p. 294).

Concernant les effets négatifs immédiats, le temps alloué aux entrevues et le stress possiblement généré par la participation sont à considérer. Les questions abordant des sujets sensibles ou celles qui sont formulées avec des termes académiques peuvent susciter un malaise chez la répondante (Crête, 2009, p.290). Afin d'éviter de générer un stress inutile, le registre du vocabulaire fut adapté lors des rencontres, tout en respectant les thèmes identifiés dans la grille d'entretien. Dans le cadre du recrutement, il fut rapidement constaté que le respect de la vie privée – c'est-à-dire « leur droit de définir elles-mêmes quand et selon quelles conditions les données récoltées dans le cadre de leur participation à l'étude peuvent être rendues publiques » (Crête, 2009, p. 295) – était un sujet d'inquiétude pour plusieurs enseignantes.

### **3.5 Déroutement des entretiens**

#### *Portrait général de l'échantillon de la recherche*

Au total, trente et un entretiens semi-dirigés furent réalisés. Le tableau 1 (Annexe 4) présente un profil général des participantes, qui comprend la province canadienne où elles habitent et travaillent, la génération d'immigration à laquelle elles appartiennent et leur dernier diplôme universitaire obtenu. De plus, certaines caractéristiques sociologiques qui apparaissent pertinentes ont été incluses. Dans un souci de protéger l'anonymat des participantes et afin d'éviter qu'il soit possible de les identifier indirectement grâce à l'association de certaines données, les caractéristiques présentées dans le tableau sont en nombre limité. D'autres caractéristiques sociologiques de l'échantillon seront traitées de manière générale afin de permettre aux lecteurs de contextualiser les données.

#### *Composition de l'échantillon*

Un nombre significativement plus grand d'entretiens fut réalisé avec les participantes du Québec par rapport à celles de l'Ontario. Cela s'explique par le concept de saturation des données, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a plus de nouvelles données qui émergent des entretiens et que le propos devient alors redondant. Après quelques entretiens, il fut rapidement constaté qu'il n'y avait pas de nouvelles informations qui émergeaient avec les enseignantes ontariennes.

L'ensemble des entretiens s'est déroulé en français, la langue choisie par les participantes. Malgré tous les efforts consentis pour recruter des enseignantes anglophones, aucune des participantes ne considère l'anglais comme sa première ou sa deuxième langue. Cependant, plusieurs enseignantes de l'Ontario travaillent au sein d'écoles anglophones et maîtrisent

donc aussi l'anglais. Elles préféreraient tout de même réaliser l'entrevue en français. Concernant le profil linguistique des participantes, toutes celles provenant du Québec travaillent au sein de commissions scolaires francophones. Du côté ontarien, la majorité œuvre dans une commission scolaire francophone et une minorité dans une commission scolaire desservant des écoles anglophones.

En ce qui concerne leur localisation géographique, les enseignantes interviewées habitent à quelques exceptions près dans de grands centres urbains, dont la majorité se situe dans la grande région métropolitaine de Montréal, de Toronto ou d'Ottawa. Il est impossible de spécifier la région dans laquelle se trouve le milieu de travail de l'ensemble des participantes, car plusieurs femmes ont préféré ne pas le spécifier. Afin de respecter leurs inquiétudes au sujet de leur vie privée et à la lumière des craintes concernant leur anonymat, je n'ai pas insisté afin de connaître le nom des écoles où elles travaillent.

Cela dit, vingt-deux d'entre elles ont indiqué la ville ou encore le quartier où se situait l'école où elles travaillaient. Les détails concernant la localisation géographique du lieu de travail sont présentés ici et non dans l'annexe elle-même afin d'éviter que cette information soit liée aux autres caractéristiques sociodémographiques des participantes, ce qui pourrait permettre de les identifier de manière indirecte. Considérant que courir ce risque irait à l'encontre des modalités de l'approbation éthique reçue par l'Université d'Ottawa pour mener à bien cette recherche, ces informations sont présentées uniquement dans ce chapitre.

Du côté des participantes du Québec, près de dix d'entre elles ont partagé des informations concernant l'emplacement géographique de l'établissement d'enseignement au sein duquel elles travaillent. Concernant celles qui occupent un poste dans une école sur le territoire de

l'île de Montréal, deux ont indiqué travailler dans une école située dans la région sud-ouest de l'Île tandis que deux autres œuvrent dans un quartier à l'Est de l'Île. Plusieurs travaillent aussi en périphérie de l'île de Montréal : deux dans la région métropolitaine du grand Montréal et trois dans une école située au sud de cette dernière. Une participante travaillait dans la région de la capitale nationale et n'a pas souhaité nommer son école.

En ce qui a trait aux participantes de l'Ontario, douze ont précisé au sein de quelle école elles travaillaient. Parmi celles-ci, six étaient localisées dans un établissement de la région d'Ottawa et quatre au sein d'une école située dans la grande région métropolitaine de Toronto. Finalement deux enseignantes travaillaient dans la région du Niagara, au sud de la province.

Il importe de s'attarder à la localisation géographique des lieux de travail dans la mesure où il donne une idée générale de la composition sociodémographique de la population étudiante et de l'équipe-école<sup>36</sup>.

Tant au Québec qu'en Ontario, on retrouve plusieurs participantes œuvrant dans des écoles qu'elles considéraient comme très multiculturelles. Plusieurs participantes ont mentionné que ces établissements comptaient soit des élèves musulmans ou encore, d'autres membres de l'équipe-école de confession musulmane. En contrepartie, d'autres ont indiqué qu'elles travaillent dans des écoles où il y avait peu de personnes issues de groupes ethnoculturels n'appartenant pas au groupe majoritaire. Bien que ces informations soient assez générales, car aucune question de la grille d'entrevue ne portait spécifiquement sur la composition sociodémographique au sein de l'école ainsi que des dynamiques entre les différents

---

<sup>36</sup> La question de la composition socio-démographique au sein de l'école n'a pas été abordée à travers les questions de la grille d'entretien et les informations à ce sujet demeurent donc limitée. Cela dit, plusieurs participantes ont parlé de ce sujet dans le cadre des entrevues.

groupes ethnoculturels minoritaires et majoritaires. L'ensemble des participantes, hormis une exception, étaient issues de la première génération d'immigration et se sont installées au Canada à l'adolescence ou à l'âge adulte. Toutes les participantes, tant en Ontario qu'au Québec, provenaient de pays traditionnellement musulmans situés en Afrique du Nord, soit le Maghreb. Cette région regroupe en autres le Maroc, l'Algérie et la Tunisie. La seule participante issue de la deuxième génération d'immigration est née au Canada de parents immigrants, aussi originaires d'un pays du Maghreb.

Quant au port d'un symbole religieux, plus précisément du foulard musulman ou hijab, les circonstances et les motivations entourant le choix de le porter sont diversifiées. Certaines femmes le portent depuis l'adolescence ou le début de l'âge adulte. D'autres ont choisi de le mettre plus tard dans leur vie, une fois devenues citoyennes canadiennes, ou encore, après avoir eu la confirmation de leur nomination à un poste permanent comme enseignantes. En ce qui concerne le niveau d'éducation des participantes, la grande majorité détient plusieurs diplômes de premier, deuxième et même de troisième cycle universitaire, dans une variété de disciplines autres que l'éducation au primaire ou au secondaire. Ces formations universitaires additionnelles sont antérieures ou postérieures à l'obtention de leur diplôme universitaire en enseignement, ce dernier étant obligatoire pour occuper un poste permanent dans une école publique du Québec ou de l'Ontario.

#### *Planification et conduite des entretiens*

Pandémie oblige, les entretiens se sont déroulés par téléphone ou par une plateforme de visioconférence comme Zoom, Teams ou FaceTime. Sauf exception, nous n'avons rencontré aucun problème technique. Bien que ces moyens de communication nous aient été imposés dans un contexte de crise sanitaire, le déroulement des entretiens n'en a pas

été affecté outre mesure. En fait, cette formule comporte plusieurs avantages. Par exemple, elle « induit un effet sur le type et la qualité du rapport créé entre la chercheuse et [la participante], parfois en termes très positifs » (Gaudet et Robert, 2018, p. 96).

Considérant que notre sujet de recherche porte sur le vécu d'un groupe de professionnelles qui a fait l'objet de débats périodiques au cours des dernières années, la médiation technologique de la récolte de données présente des avantages importants. Plus encore, il est possible de dire que, dans certains cas, le fait que l'ensemble des entretiens se soit déroulé par téléphone ou en ligne a eu un effet positif sur le recrutement, parfois difficile, et sur la richesse des données récoltées. Bien que certaines participantes auraient préféré rencontrer la chercheuse en personne, d'autres étaient heureuses que le tout puisse se dérouler sans qu'elles aient à quitter le confort de leur demeure. Considérant les enjeux sensibles parfois abordés dans les entretiens, certaines se sentaient plus à l'aise d'en discuter dans l'intimité de leur maison.

La durée des entretiens a grandement varié selon la province d'origine des participantes. De manière générale, les entretiens menés auprès des Québécoises étaient beaucoup plus longs, soit d'une durée approximative de cinquante à cent soixante-dix minutes. Cela représente tout un contraste par rapport aux entretiens auprès des participantes ontariennes, qui ont été généralement bien plus courts, soit d'une durée d'environ vingt-cinq à soixante minutes. Chaque entretien débutait par une salutation rapide où la participante et la doctorante échangeaient leurs noms. Ensuite, la recherche était brièvement présentée : sujet, objectifs, et questions de recherche. Avant de passer aux questions d'éthique et de protection de l'anonymat, la quasi-totalité des participantes du Québec et une minorité de celles de l'Ontario ont demandé pourquoi ce sujet avait été choisi. Sans m'étendre sur

chaque détail du contenu de l'exercice d'autoréflexivité, je leur expliquais que j'avais grandi à Montréal dans un milieu multiethnique et que, depuis l'adolescence, les débats entourant les symboles religieux dans l'espace public québécois me fascinaient.

Pour la majorité des femmes, tant du Québec que de l'Ontario, cette explication était reçue positivement. Elles semblaient satisfaites et se sentaient en confiance pour débiter l'entretien. Par contre, dans quatre cas, des participantes du Québec ont demandé ce que je pensais de la Loi sur la laïcité de l'État. D'un même souffle, elles m'ont expliqué qu'elles voulaient bien participer à ma recherche, mais qu'il était important pour elles de savoir dans quel contexte leurs propos allaient être utilisés. Je leur expliquais alors ma posture épistémologique : que je cherchais à comprendre quel sens elles donnaient à leurs expériences professionnelles comme enseignantes employées d'un gouvernement provincial. Mon opinion importait peu, dans la mesure où je n'avais pas d'hypothèse à infirmer ou à confirmer. Leur vécu était mon objet de recherche. Même si je ne répondais pas ouvertement à la question concernant ma position à propos de la législation québécoise, les participantes semblaient rassurées par mes propos. Je poursuivais en expliquant les objectifs de la recherche et la manière dont l'entretien allait se dérouler. Dans un effort pour les rassurer, j'insistais sur le fait que ce qui m'intéressait était l'expérience des enseignantes musulmanes du Québec et de l'Ontario et que ma recherche était ancrée sur cette expérience vécue. J'espérais ainsi répondre à leurs craintes d'une approche subjective de ma part et d'une utilisation trompeuse de leurs propos.

À l'étape de la signature du formulaire de consentement (Annexe 2), la très grande majorité des participantes québécoises posaient des questions quant aux balises mises en place afin de protéger leur anonymat, plus précisément sur les méthodes utilisées afin qu'elles ne

soient pas identifiables dans la présentation des résultats. Les enjeux relatifs à l'enregistrement de l'entretien ont aussi fait l'objet de nombreuses questions. Plusieurs participantes québécoises ont exprimé leur crainte de représailles de la part de leur équipe de direction, de leurs collègues ou du Centre de services scolaire. Cette crainte n'était pas présente chez les participantes ontariennes : aucune n'a posé de questions à propos des formulaires de consentement et toutes ont accepté d'être enregistrées. Bien que la majorité possède un diplôme universitaire et, donc, que plusieurs soient initiées au processus de recherche universitaire et au souci accordé à la confidentialité dans le cadre d'une recherche sur des enjeux sensibles, il semblait y avoir un inconfort parmi plusieurs d'entre elles.

En conformité avec les standards de l'Université d'Ottawa en matière d'éthique, différentes mesures avaient été mises en place afin d'assurer l'anonymat des participantes. En plus de ne jamais les nommer dans les chapitres portant sur la présentation des résultats, comme prévu lors de la préparation de notre terrain de recherche, j'ai veillé à ce que les informations du texte ne permettent pas de déduire de manière indirecte qui sont les femmes qui ont participé à la recherche. C'est donc en raison des demandes de certaines participantes du Québec et sur la base de considérations éthiques, comme les enjeux d'employabilité auxquels elles font face, que des balises éthiques prévues initialement ont été étendues dans le but de ne pas dévoiler certains détails concernant leur parcours.

Une fois les questions d'éthique et de consentement réglées, la première thématique était abordée, soit celle de leur parcours général. L'objectif principal des questions de ce premier thème était d'en apprendre davantage à propos de leur définition identitaire. Le deuxième thème des entretiens portait sur leurs relations interpersonnelles en milieu de travail. Les

questions de ce thème avaient pour but d'explorer les enjeux liés à la théorie de reconnaissance et à l'identité assignée par autrui. Enfin, le troisième thème portait sur leur perception du rôle d'une enseignante dans le secteur public de l'éducation et avait pour objectif d'en apprendre davantage à propos du sens qu'elles donnent à l'éthos public.

Le déroulement des entretiens des participantes québécoises et ontariennes présentait des différences importantes. Plus précisément, le rythme des entretiens et des échanges contrastait sous deux aspects. Premièrement, il est arrivé à plusieurs reprises que les enseignantes du Québec commencent spontanément, d'entrée de jeu, à parler de leur quotidien au travail. Elles se lançaient dans le vif du sujet en racontant une situation tendue ou encore, quelque chose de difficile s'étant produit dans les jours précédant l'entretien. Il fallait alors dévier de l'utilisation prévue de la grille d'entretien pour l'adapter au ton et à la direction prise par la discussion. Deuxièmement, toujours dans le cas des entretiens menés auprès de participantes du Québec, la plupart du temps, il n'était pas nécessaire de poursuivre avec les deuxièmes et troisièmes thèmes, car elles les abordaient d'elles-mêmes. La discussion était ensuite alimentée par des relances et des reflets. Cependant, du côté des enseignantes ontariennes, les questions principales et de relance incluses dans chaque thème devaient être posées, car leurs réponses étaient beaucoup plus courtes et concises. Ces différences dans le déroulement des entretiens sont des informations importantes, car elles révèlent des dynamiques propres à ces deux groupes.

### **3.6 Analyse**

La méthode d'analyse thématique qui se base sur la condensation des données a été choisie. Paillé et Mucchielli (2012) définissent le processus de thématization comme « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu

analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (p. 268). Ces travaux, ainsi que ceux de Gaudet et Robert (2018), ont servi de balises à l'analyse thématique. La création de l'arbre thématique est le fruit d'un processus itératif. L'organisation des thèmes a donc émergé de manière évolutive, tout au long de ma recherche. Ce processus continu s'est divisé en trois étapes. La première étape vise l'imprégnation du corpus. La deuxième est celle de la définition des thèmes et des sous-thèmes, et la troisième, leur hiérarchisation.

### *Première étape de l'analyse*

L'approche à cette première étape est inspirée des travaux de Gaudet et Robert (2018) qui identifient l'analyse verticale comme le début de la démarche. L'analyse verticale exige de porter une attention individuelle aux éléments du corpus. Dans notre cas, il s'agit d'appréhender individuellement le contenu et le contexte de chaque entretien, en évitant de le comparer aux autres entretiens. Le but de cette première analyse est d'identifier les unités de sens, c'est-à-dire les éléments qui émergent dans chacune des sources constituant le corpus. Ce premier aspect de l'analyse se divise en deux étapes : la contextualisation et l'analyse sémantique de chacune des sources (Gaudet et Robert, 2018).

La première étape – la contextualisation des données – requiert tout d'abord de considérer les données de chacune des sources selon le contexte dans lequel elles ont émergé. Afin de l'analyser le plus fidèlement possible, il est nécessaire de tenir compte du contexte dans lequel les propos sont tenus, c'est-à-dire le lieu, les personnes présentes, la date ou les discussions informelles qui ont précédé ou suivi l'entretien (Gaudet et Robert, 2018).

Dans le cadre du terrain de recherche, la description du contexte de production du matériel a commencé parallèlement aux entretiens. Les premiers entretiens enregistrés ont fait l'objet d'une retranscription dans les plus brefs délais. Des notes d'observation furent

ajoutées afin d'entamer la réflexion et, si nécessaire, d'ajuster le tir pour les entretiens suivants. Dans le cas des entretiens où les participantes ne souhaitent pas être enregistrées, une retranscription a été faite immédiatement après la rencontre et fut complétée par les notes prises durant la discussion. Des notes détaillées étaient prises afin de bien saisir le contexte dans lequel l'entrevue s'était déroulée. Ces retours rapides constituaient une occasion de poser un regard critique sur le bon déroulement des entrevues et de s'imprégner du matériel récolté.

Des éléments à considérer afin de contextualiser les données récoltées ont été identifiés. Le premier élément est celui du contexte sociétal dans lequel se déroulait l'entretien, notamment en ce qui a trait à la pandémie et aux contestations juridiques entourant la loi 21. La temporalité jouait sur les dynamiques à l'œuvre au cours de l'entrevue. Par exemple, l'analyse des paroles d'une participante qui s'insurge à propos de la loi 21 peut changer selon l'état du processus de contestation judiciaire au moment de l'entrevue. De la même manière, tenir compte de l'évolution de la pandémie et des différentes vagues de confinement et, donc, de l'enseignement à distance, jette une toute autre lumière sur les passages où une participante critique le manque de reconnaissance quant à ses aptitudes en informatique.

Les discussions informelles avant l'entretien, notamment en ce qui concerne les motivations à mener cette recherche, constituent un autre élément noté afin de contextualiser les données. Ces discussions informent sur les dynamiques à l'œuvre dans l'entrevue et permettent de rapporter avec plus de finesse les propos tenus. Par exemple, il est important de contextualiser l'hésitation d'une participante à partager des informations à propos de son lieu de travail. Cette dernière avait exprimé son inquiétude à l'idée de

participer à la recherche et, d'une certaine manière, affichait une certaine méfiance à l'endroit de la chercheuse. Cet exemple souligne de quelle manière la contextualisation du corpus permet d'observer les dynamiques à l'œuvre dans les entretiens.

La seconde étape est celle de l'identification des éléments clés de chacun des entretiens. Dans les travaux de Gaudet et Robert (2018), cette étape correspond à l'analyse sémantique, c'est-à-dire le processus par lequel la chercheuse prend connaissance de chaque source individuelle de son matériel, s'interroge à son égard et identifie ses éléments clés. Chez Paillé et Mucchielli (2012), cette étape correspond au début du repérage, la première étape du processus de thématisation, qui a pour objectif de « relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude » (p. 272).

Les entretiens ont ensuite été analysés à la pièce. En marge des impressions des retranscriptions d'entretiens, les idées principales ont été identifiées. Une attention particulière a été apportée aux mots utilisés par les participantes afin de cerner les aspects centraux de leurs discours. Cette étape d'identification des éléments clés de chacune des sources a exigé de nombreuses lectures et relectures ainsi que l'annotation de chacune des retranscriptions du corpus.

### *Deuxième étape*

La deuxième étape avait pour objectif de dresser un portrait global du contenu des entretiens. En lien avec les travaux de Gaudet et Robert (2018), elle correspond à l'analyse horizontale, qui vise à faire sens du corpus de recherche, dont l'objectif est de considérer les sources dans leur ensemble afin de les synthétiser (Gaudet et Robert, 2018). Cela dit,

les travaux de Paillé et Mucchielli (2012) ont particulièrement été utiles pour ce second volet.

L'analyse descriptive des données sous forme de schéma correspond à la deuxième et dernière étape du processus de thématisation selon Paillé et Mucchielli (2012). Les deux auteurs définissent l'arborescence thématique comme la construction « [d'] un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma, soit l'arbre thématique » (p. 272). Concrètement, la thématisation des entretiens est un exercice avec une visée descriptive. Elle consiste, dans un premier temps, à identifier des thèmes, c'est-à-dire « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 273). Il revient ensuite au chercheur de hiérarchiser ces thèmes afin de créer, à l'image des poupées russes, des subdivisions de thématique selon « la problématique, les questions de recherche ainsi que la conduite de l'entretien » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 275). Pour chacun des thèmes et des sous-thèmes, les extraits les plus pertinents sont choisis afin d'illustrer la définition des différentes dénominations de l'arborescence. Cette étape s'est déroulée en deux temps : tout d'abord la mise en commun des notes de chacune des sources et ensuite, l'articulation d'une interprétation commune qui prendra la forme d'une arborescence des thèmes.

La mise en commun des observations individuelles issues de la première étape de l'analyse permet de penser les données d'une manière plus globale et de formuler une description de celles-ci. À ce sujet, Gaudet et Robert expliquent que cette étape exige de « comparer, regrouper, renommer et de redéfinir » les éléments clés qui ont émergé lors des premières lectures du matériel, permettant ainsi de considérer le corpus plutôt comme un tout. Cette

vision de la mise en commun des observations préliminaires s'inscrit en cohérence avec les propos de Paillé et Mucchielli (2012), qui en parlent sous le concept de tension analytique.

Cette appropriation du corpus exige encore une fois de multiples itérations où la chercheuse approfondit ses observations concernant les différentes unités de sens qui émergent. Ainsi, les relectures ont été marquées par la prise en note des différentes intuitions et observations à propos des unités de sens qui émergeaient des verbatims. Il s'agissait d'identifier et définir des éléments récurrents, à discriminer les éléments cruciaux des informations plus négligeables par rapport aux questions de recherche. Dans les faits, ce travail s'est prolongé jusqu'à la fin de la rédaction de la thèse.

Une vision plus globale du corpus a pris forme concomitamment à la poursuite de la recherche terrain, à travers de constantes itérations entre le corpus d'analyse, les thèmes, leurs définitions et leur hiérarchie. Paillé et Mucchielli (2012) définissent la thématisation des données comme l'étape de l'analyse qui « consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus [...] » (p. 269), qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens ou d'analyse d'autres sources qualitatives. Plus encore, l'objectif de la thématisation est de cerner les tensions qui existent dans les données. Ainsi, on cherche à cerner quelles sont les ressemblances et les différences dans les thèmes qui émergent du corpus et de quelle manière ces thèmes s'articulent selon les réalités de différents groupes et sous-groupes de l'échantillon. Cette analyse thématique permet d'identifier et de définir les thèmes généraux qui ressortent dans l'ensemble des entretiens pour ensuite les comparer et répondre aux questions suivantes : en quoi les unités de sens identifiées sont-elles

différentes? Comment se ressemblent-elles? Comment sont-elles liées? (Paillé et Mucchielli, 2012, p.276).

En toute transparence, cette démarche a été relativement ardue dans la mesure où, à plusieurs reprises, alors que la chercheuse souhaitait se lancer dans la prochaine étape de la recherche, soit l'interprétation des données à travers le cadre conceptuel, elle était confrontée aux limites de son travail et devait alors réviser l'arborescence. Il fallut donc accepter que la cartographie du corpus soit appelée à évoluer au fur et à mesure de l'articulation de l'analyse théorique eu égard au matériel récolté. Ces itérations correspondent au concept de la thématization continue. La chercheuse mise alors sur une construction progressive tout au long de la recherche. Celle-ci n'est véritablement parachevée qu'à la toute fin de l'analyse du corpus (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 280).

### *La codification*

La démarche d'identification et de définition des thèmes a été poursuivie jusqu'à l'atteinte d'une cohérence qui reflète les éléments de complémentarité ainsi que les divergences des différents thèmes présents dans l'arborescence thématique du corpus. D'ailleurs, cette capacité à thématiser l'ensemble du corpus d'analyse est un critère de validité scientifique de la thématization en continu (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 281). Après avoir atteint une version de l'arborescence thématique qui allait demeurer, à quelques détails près, la version finale présentée dans cette thèse, les données furent codifiées dans le logiciel Nvivo.

La force principale de ce logiciel est qu'il permet le codage des segments de retranscription d'entretiens d'une manière systématisée : on crée des codes et on choisit dans quelle catégorie un segment de phrase se retrouvera. Ainsi, l'utilisation de ce logiciel permet de diviser les unités de sens d'une manière précise et organisée, ce qui facilite la comparaison

des données. Cela dit, la principale faiblesse des logiciels de codage comme Nvivo est que leur utilisation peut mener à un appauvrissement des données et même nuire à la validité des résultats. Cela arrive lorsque, une fois le codage terminé, les segments des retranscriptions ne sont pas analysés dans le contexte global de l'entrevue de laquelle ils sont tirés. De ce fait, ils sont analysés d'une manière désincarnée, par segment, sans tenir compte des dynamiques de l'entrevue. C'est particulièrement problématique avec l'approche inductive de cette recherche, dans la mesure où cette approche mise sur l'expérience vécue des sujets (Roy et Garon, 2013, p. 260).

Par conséquent, le contexte dans lequel les propos sont tenus à une grande importance, car il permet d'enrichir l'analyse. Dans un souci de rigueur, Nvivo fut uniquement utilisé à des fins techniques, afin d'organiser les données recueillies par thème et sous-thème, la thématique ayant déjà été complétée sur des copies papier des retranscriptions.

Afin d'illustrer l'importance de la contextualisation des données pour le travail d'analyse, il apparaît pertinent de donner un exemple concret. Au moment de réunir les observations individuelles de mes entretiens, furent rapidement identifiés différents éléments qui sont demeurés des piliers des analyses et de leur articulation. À titre d'exemple, pour l'un d'entre eux, le contraste entre les entretiens menés auprès de participantes québécoises et ontariennes semblait soudainement évident. Les entretiens différaient sur plusieurs points et ces divergences se manifestaient à deux niveaux.

Premièrement, en regardant l'ensemble des entretiens, cela permettait de confirmer que l'intuition concernant les différences entre les participantes du Québec et de l'Ontario était juste. La comparaison des éléments du corpus faisait ressortir à quel point le déroulement et le contenu des entretiens variaient selon la province d'origine des participantes. Sur la

base des observations de la première étape, plus précisément de la contextualisation des données, il était possible de déceler une constante : les questions de la grille d'entrevue ne semblaient pas avoir de résonance chez les participantes ontariennes, qui disaient souvent qu'elles n'avaient rien à dire à ce sujet ou alors, répondaient très brièvement en expliquant que les points évoqués n'étaient pas des enjeux dans leur vie professionnelle. Au contraire, dès les premières minutes de la discussion, bien avant la formulation d'une première question, il arrivait souvent que les participantes du Québec abordent des événements professionnels récents ou leurs impressions générales sur leurs expériences comme enseignantes du secteur d'éducation public québécois.

Deuxièmement, force était de constater que la charge émotionnelle présente dans les entretiens menés auprès des enseignantes québécoises n'était pas simplement anecdotique. En considérant comme un ensemble les notes prises individuellement, une constante semblait se dessiner : si parfois il était possible de percevoir de la tristesse dans la voix de participantes québécoises ou s'il leur arrivait de pleurer, cette situation ne s'est jamais présentée pour celles de l'Ontario. Au fur et à mesure de l'analyse, le travail de thématisation des entretiens a confirmé que cette charge émotionnelle n'était pas du tout présente dans les entretiens menés auprès des participantes ontariennes et que cette différence se traduisait dans les thèmes distincts qui ont émergé selon la province d'origine des participantes.

Cet exemple illustre comment le fait d'assembler les données, de les contextualiser et de les appréhender comme un ensemble composé des dynamiques spécifiques des entrevues individuelles a permis de développer une description détaillée du vécu commun des participantes lors de la thématisation. En effet, une fois l'analyse thématique achevée, il

restait à rédiger l'analyse interprétative des données, aussi communément appelée la discussion des résultats. À la lumière du cadre théorique, fut examinée l'arborescence thématique du corpus. Les chapitres 4 et 5 de cette thèse présentent, de manière combinée, des séquences de l'analyse descriptive du corpus, entrecoupées par leurs interprétations.

### **3.7 Faiblesses et limites de la méthodologie**

Cette recherche repose sur une méthode inductive exploratoire, réalisée selon une posture constructiviste qui utilise l'entretien semi-dirigé et l'analyse thématique. Trois faiblesses méthodologiques peuvent être identifiées. Ces dernières renvoient au choix de la méthode d'analyse, au type d'entretien utilisé comme outil de collecte de données et au rapport avec les participantes.

Premièrement, avec du recul, il aurait été judicieux d'utiliser la méthode de la théorisation, « visant à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et à la mise en relation progressive et valide de données empiriques qualitatives » (Paillé, 1997, p. 184). La théorisation ancrée conceptualise les données empiriques recueillies pour générer une compréhension d'un phénomène. La chercheuse ne choisit pas le cadre théorique ou conceptuel à travers lequel elle étudiera son sujet avant d'entamer sa collecte de données, comme c'est habituellement le cas. Les choix de l'analyse théorique sont plutôt ancrés dans les données recueillies sur le terrain : la chercheuse modélise ses données de manière à théoriser le phénomène à l'étude. Ensuite, elle vérifiera les implications théoriques de sa modélisation dans la littérature scientifique pertinente.

Considérant le peu de littérature sur notre sujet d'étude et, donc, sur l'aspect exploratoire de notre recherche, il aurait été pertinent de considérer cette méthode. Plus encore, il faut nous questionner sur la pertinence de réaliser une recherche de type exploratoire en faisant des choix théoriques avant même que la collecte de données débute. Par la force des choses, le cadre théorique superpose une lentille à l'analyse théorique des données récoltées et, par conséquent, limite l'exploration de celles-ci.

Cette réflexion conduit à identifier une deuxième faiblesse méthodologique ayant trait au type d'entretien utilisé. En restant dans une logique inductive et exploratoire, il aurait été approprié d'utiliser plutôt le récit de vie comme type d'entretien. La démarche du récit de vie s'articule autour de la narration des expériences de vie des participantes et du sens qui s'en dégage. Elle prend la forme d'entretiens non dirigés d'une durée de plusieurs heures. Menés selon l'approche du récit de vie, ils se déroulent parfois sur plusieurs rencontres qui prennent la forme de discussions. Dans ces discussions, la participante est appelée à parler de ses expériences de vie en lien avec les interrogations générales de la chercheuse. L'interviewée est alors l'experte de son expérience. C'est donc elle qui dicte les thèmes abordés dans l'entretien plutôt que l'intervieweuse. En ce sens, le contenu de ce type d'entretiens est ancré dans le vécu des participantes, car elles ont le contrôle sur les thèmes abordés.

À travers une recherche exploratoire, la chercheuse souhaite découvrir les éléments de sens des acteurs impliqués, car ils sont encore inconnus, plutôt que de tenter d'approfondir des sujets déjà connus de la littérature scientifique. Il semble donc que le récit de vie aurait été tout indiqué pour notre thèse, car cette liberté de la part des participantes aurait possiblement permis la découverte d'informations qui ne sont pas abordées dans le cadre

d'un entretien semi-dirigé basé sur mon cadre théorique. La critique ainsi formulée s'apparente à celle énoncée dans le choix méthodologique : mener une recherche dite exploratoire en imposant un cadre théorique ou conceptuel basé sur les intuitions du chercheur préalables à la collecte de données semble incohérent avec l'intention de découverte qui sous-tend une telle démarche. En dépit de cette critique, compte tenu des impératifs sanitaires et de leurs effets sur les enseignantes, le choix de mener des entretiens semi-dirigés offrait tout de même un compromis intéressant concernant le déroulement des entretiens.

Néanmoins, le choix pratique misant sur une méthode de collecte de données semblait approprié au contexte de la pandémie. Considérant la charge de travail importante des enseignantes, causée en partie par la pandémie, l'entretien semi-dirigé semble mieux convenir aux disponibilités de la population étudiée. Il leur était déjà difficile de se libérer pour une entrevue d'une heure. Le recrutement aurait probablement été encore plus ardu s'il avait été demandé aux participantes d'être disponibles pour une série de rendez-vous, comme l'exige la méthode du récit de vie. Bien que l'entretien semi-dirigé soit imparfait, il s'inscrit somme toute en phase avec les objectifs de cette recherche.

Une troisième faiblesse méthodologique réside dans la position « d'externe » aux réalités des participantes. L'identité de femme blanche appartenant au groupe majoritaire du Québec, qui n'est pas de confession musulmane et dont la famille est établie au pays depuis plusieurs générations est à prendre en considération dans les rapports établis avec les participantes. Même si plusieurs d'entre elles et des femmes musulmanes de mon entourage m'ont dit qu'elles voyaient positivement le fait qu'une personne hors de leur communauté s'intéresse à leurs expériences, d'autres m'ont exprimé ouvertement ou indirectement leur

méfiance. Je dirais même que le fait d'être étrangère à leur réalité a contribué à créer une distance dans ma relation avec les participantes.

Cette distance s'est traduite par une difficulté à établir un lien de confiance à différents moments de la recherche. Tout d'abord, dans le cadre du processus de recrutement, cette différence a induit une certaine méfiance. De plus, lors des entretiens, il est arrivé à plusieurs reprises que des participantes interrogent les motivations à mener une étude sur un sujet aussi loin de ma réalité personnelle. Mortari (2015) fait valoir que l'identité et l'expérience de vie du chercheur sont une lentille qui façonne les résultats et les conclusions qui en sont tirées. Pour parer à cette limite, l'exercice d'autoréflexion sur la posture comme chercheuse a contribué à ce que l'analyse des données ait été faite avec le plus de rigueur scientifique possible. Cette réflexion permettra aussi de nuancer les conclusions de la recherche en reconnaissant qu'elles sont inévitablement teintées par une certaine subjectivité. Ensuite, il importe de souligner les limites de la comparaison entre les réalités des participantes du Québec et de l'Ontario. Les deux provinces présentent des caractéristiques distinctes sur plusieurs plans, y compris les origines des populations musulmanes qui y résident. En effet, comme discuté dans le chapitre un de la thèse, les communautés musulmanes de l'Ontario et du Québec sont issues d'immigration provenant de différentes régions du monde, entraînant des différences culturelles, linguistiques et religieuses qu'il importe de reconnaître. Le profil de l'immigration musulmane des deux provinces porte à croire que ces différences pourraient influencer différemment les dynamiques sociales, économiques et politiques.

La singularité linguistique est un élément additionnel qui participe à la complexité de l'analyse comparative des deux provinces. Au Québec, le français est la langue officielle et

prédominante, influençant fortement les pratiques culturelles et administratives. En revanche, l'Ontario est une province anglophone où l'anglais domine, bien qu'on y compte plusieurs communautés franco-ontariennes. En outre, mon échantillon est composé uniquement de participantes parlant le français. En ce sens, il est impossible de prétendre à la représentativité des résultats. Cette particularité linguistique signifie que les conclusions tirées de cette étude ne reflètent pas nécessairement les expériences des populations non francophones, en particulier celles de l'Ontario où une proportion significative de la population utilise principalement l'anglais.

Cela dit, considérant que cette thèse est de nature exploratoire, les conclusions tirées des résultats concernant l'expérience des enseignantes du Québec et de l'Ontario ne peuvent pas être transférables et sont donc non représentatives de l'ensemble des expériences vécues par les enseignantes voilées. En ce sens, cette recherche représente un premier pas permettant d'identifier des éléments de sens qui émergent des expériences vécues par des enseignantes des deux provinces. Le fait que l'échantillon ne soit pas représentatif n'altère pas le caractère scientifique de la recherche, bien que les résultats ne peuvent être généralisés.

En conclusion, ce chapitre avait comme objectif de démontrer comment les choix méthodologiques s'inscrivent en cohérence avec les questions et les objectifs de recherche. L'expérience des enseignantes musulmanes voilées à titre de fonctionnaires de première ligne est un sujet d'intérêt qui demeure très peu étudié dans plusieurs disciplines en sciences sociales, notamment en administration publique. L'articulation de l'identité

musulmane à cette expérience est encore moins explorée, d'où l'intérêt de mener une recherche de type inductive et exploratoire.

L'approche constructiviste impose de reconnaître que la subjectivité de la chercheuse joue un rôle important dans la production des connaissances scientifiques, surtout lorsqu'elles sont liées à la réalité vécue d'une population à laquelle elle est étrangère. Le souci de rapporter avec justesse l'expérience subjective des enseignantes a aussi guidé les choix méthodologiques. Considérant le contexte de pandémie et la nature exploratoire de la recherche, l'entretien semi-dirigé est apparu comme un compromis intéressant. À titre d'outil de collecte de données, il a permis de concilier à la fois les impératifs du terrain, comme le peu de temps dont disposaient les enseignantes durant la pandémie, ainsi que la liberté et la flexibilité nécessaires afin de mener des entretiens sur un sujet délicat peu approfondi. Dans le même ordre d'idées, un souci de rigueur et de respect du sens des propos recueillis a motivé les efforts entourant la contextualisation et les analyses itératives du corpus. Finalement, la reconnaissance des limites de la méthodologie de la recherche apparaît comme nécessaire afin de saisir dans quelle mesure les données recueillies et les résultats qui en découlent offrent des éléments de réponses aux questions et aux objectifs de recherche. Ces résultats et leur analyse sont présentés dans les deux chapitres suivants.

## CHAPITRE 4 : DEVENIR ENSEIGNANTE

Dans le chapitre précédent, il a été question des choix méthodologiques permettant de garantir la validité et la fiabilité des résultats. Les deux prochains chapitres présentent et analysent, sous forme d'analyse thématique, les résultats de recherche. Le fait de jumeler des thèmes permet de mettre en lumière les tensions et les complémentarités qui existent entre différents aspects des données. Ce chapitre comporte deux thèmes : le premier présente les données relatives aux parcours professionnels des participantes et le second, celles portant sur leur vision de l'enseignement.

### **4.1 Thème 1: Parcours professionnel**

Ce premier thème inclut les extraits d'entrevues permettant de retracer les éléments marquants du parcours professionnel des enseignantes qui ont fait l'objet d'entretiens. La conversation débutait en demandant aux participantes de parler de leur carrière comme enseignante. La majorité des données présentées sous ce premier thème sont des éléments de réponse à cette première question d'entretien. Ce thème est composé des quatre éléments relatifs aux parcours professionnels qui sont ressortis des entretiens : l'initiation à l'enseignement, les expériences et les formations professionnelles antérieures à leur profession d'enseignante ainsi que le cheminement pour devenir enseignante au Canada. Plus encore, des informations concernant l'initiation à l'enseignement des participantes, leurs formations générales, leurs différentes expériences professionnelles, liées ou non à l'enseignement, et l'effet d'événements reliés au contexte sociopolitique sur les parcours professionnels constituent le fil conducteur de ce thème.

Les éléments d'analyse mettent en lumière les enjeux de négociations identitaires professionnelles, culturelles et religieuses des participantes en lien avec leur quête de reconnaissance à titre d'enseignante. Nous verrons comment les éléments d'analyse théorique des données intégrés à ce thème révèlent des dynamiques d'insertion professionnelle propres à l'éthos public aux contextes sociopolitiques des provinces respectives.

### *Initiation à l'enseignement*

Lorsqu'on leur demande de parler de leur profession, les participantes se confient sur les circonstances qui les ont amenées à devenir enseignantes dans les secteurs publics québécois et ontarien. Ce sous-thème présente les informations relatives à cet aspect de l'expérience vécue des participantes, c'est-à-dire la manière dont elles ont découvert l'enseignement et en sont venues à choisir cette profession. Les passages des entretiens où elles se livrent sur leurs premiers contacts avec la profession sont révélateurs des dynamiques entourant l'insertion professionnelle. Ces données nous offrent des éléments de définition du sens de l'éthos public pour les participantes : les circonstances qui poussent ces femmes à devenir enseignantes dans le secteur de l'éducation sont variées. Cette réalité reflète l'articulation des dynamiques sociétales et identitaires qui entourent leur relation à la profession d'enseignante, plus précisément au secteur public.

### *Partie intégrante du projet migratoire*

Nouvellement arrivées au Canada, plusieurs ont découvert l'enseignement dans le cadre de leur projet d'immigration en sol canadien. Bien qu'elles partagent toutes l'immigration comme expérience commune, les circonstances qui les ont amenées à s'intéresser à l'enseignement sont diverses et complexes.

Certaines se sont intéressées à l'enseignement parce qu'elles ne trouvaient pas de travail dans la profession qu'elles exerçaient dans leur pays d'origine. C'est notamment le cas d'une participante de l'Ontario : titulaire d'un doctorat en linguistique, elle n'a pas pu obtenir un emploi satisfaisant à son arrivée au Canada. Comme elle devait subvenir à ses besoins, une amie lui a suggéré d'enseigner au niveau primaire ou secondaire :

Il n'y avait simplement pas de travail stable dans mon domaine d'expertise. J'aurais été chargée de cours toute ma vie, à attendre une disponibilité pour donner un cours à la prochaine session [...] Mon amie m'a dit : « Pourquoi n'essayerais-tu pas l'enseignement au primaire? Ça paye correctement et il y a une stabilité d'emploi.

Pour d'autres, le projet migratoire représentait une occasion favorable à une réorientation professionnelle souhaitée. Le fait de repartir à zéro dans un nouveau pays laissait l'espace nécessaire pour réfléchir à une seconde carrière qui permettrait de s'épanouir tout en offrant un revenu stable. Pour plusieurs, les études en enseignement aux niveaux primaire et secondaire sont alors apparues comme une option intéressante dans la mesure où elles assuraient l'accès à un poste permanent. C'est notamment le cas de cette participante à qui le processus migratoire vers le Québec a donné l'opportunité de se réorienter vers l'enseignement, une carrière qui l'intéressait déjà avant d'entamer son projet migratoire :

J'ai fait autre chose. J'ai une maîtrise en langues et études orientales à Paris. Je voulais travailler dans l'enseignement depuis longtemps, mais je ne savais pas trop comment. J'ai enseigné le français langue seconde en Tunisie. Arrivée au Québec, j'ai cherché ce que je voulais faire. J'ai fait des petits travaux à droite et à gauche. Je suis retournée aux bancs d'université, avec des étudiants 10 ans plus jeunes de moi. C'était un sacrifice, mais je voulais vraiment enseigner.

Dans d'autres cas, exercer la même profession que dans leur pays d'origine exigeait d'entamer un parcours académique long et coûteux. L'enseignement au primaire ou au secondaire est alors apparu comme une option intéressante dans la mesure où la formation est relativement courte. Une participante qui était ingénieure en informatique dans son pays d'origine se trouvait seule pour subvenir aux besoins de sa famille dans les premières années suivant son arrivée en sol canadien. Les coûts et le temps exigés pour obtenir les équivalences de son diplôme étaient des obstacles considérables. Elle s'est alors intéressée à l'enseignement. De fil en aiguille, elle s'est découvert un réel intérêt pour cette profession et a décidé de compléter le baccalauréat en enseignement au Québec :

Je suis arrivée ici et, finalement, être ingénieure, ça n'allait pas fonctionner. Je devais soutenir ma famille et je ne pouvais pas entreprendre à nouveau toutes mes équivalences comme ingénieure [...] J'ai commencé à faire du tutorat en mathématiques et en sciences pour des enfants du quartier. J'ai réalisé que j'aimais beaucoup enseigner [...] Après que ma fille a commencé le primaire, j'ai étudié à l'Université de Montréal en enseignement des mathématiques au secondaire. C'était en 2010. Depuis, j'adore ça.

Ainsi, les différentes expériences vécues par ces femmes illustrent de quelle manière l'immigration a joué un rôle catalyseur dans leur réorientation professionnelle vers l'enseignement. De plus, ces prises de parole montrent comment elles peuvent être amenées à considérer l'enseignement comme nouveau choix de carrière à cause de circonstances diverses, découlant toutes de l'immigration.

### *Contexte familial*

Il est surprenant de constater que pour plusieurs, le fait de devenir enseignante s'inscrivait, d'une certaine manière, dans une tradition familiale. En effet, pour plusieurs participantes du Québec et de l'Ontario, cette initiation se déroule à travers la profession d'un parent. Et

donc, dans ce sous-thème, nous présenterons les données relatives à l'initiation à l'enseignement alors qu'il est ancré dans la dynamique familiale. Dans le cas de notre échantillon, ces participantes ont été exposées au métier dès leur plus jeune âge. C'est notamment le cas de cette femme de l'Ontario qui explique qu'elle vient d'une famille d'enseignants. C'est en voyant la passion de ses parents pour leur profession qu'est né son désir d'exercer cette profession : « Donc, la question ne se posait pas vraiment pour moi. En Tunisie, ma mère était enseignante au primaire et mon père à l'université [...] J'ai un frère qui enseigne encore à l'université là-bas. »

Ce passage met en évidence comment l'enseignement apparaît comme un choix évident quand plusieurs membres de la famille exercent cette profession. Dans l'ensemble, ces participantes disent avoir développé très jeunes un intérêt pour cette carrière.

#### *Devenir enseignante par la force des choses*

D'autres ont découvert l'enseignement d'une manière que nous qualifions d'accidentelle, dans la mesure où elles ne cherchaient pas nécessairement à changer de carrière. Ainsi, certaines participantes racontent comment, à travers un ensemble de circonstances, elles ont eu l'occasion de découvrir leur intérêt pour l'enseignement et ont décidé de se réorienter. Par exemple, elles ont été initiées à l'enseignement en faisant du bénévolat ou en acceptant de petits contrats pour compléter leur revenu principal. C'est le cas de cette participante qui a découvert sa passion pour l'enseignement dans le cadre d'un contrat étudiant. À la suite de cette expérience, elle a entrepris des études en enseignement au primaire : « Je voulais faire une maîtrise en démographie, mais finalement, ç'a été l'enseignement. J'ai eu un coup de cœur. Je n'y avais jamais pensé avant le tutorat et les enfants. J'ai commencé à faire de l'aide aux devoirs. J'ai adoré. »

Ainsi, bien qu'elles aient été initiées à l'enseignement par un concours de circonstances, cette découverte a exercé une influence directe sur leur parcours professionnel dans la mesure où elle les a menées à une réorientation. Il apparaît que l'ensemble des récits entourant l'initiation à l'enseignement constitue un élément important du sens que ces femmes donnent à leur parcours. Les circonstances entourant ce choix de carrière nous permettent de mieux comprendre comment elles en sont venues à occuper leurs postes actuels. Les dynamiques d'insertion professionnelle qui sous-tendent les choix de carrière dans la fonction publique sont des éléments riches de sens pour comprendre la définition de l'éthos selon une population donnée.

Dans le cas de nos participantes, les événements qui entourent le choix de ce métier – et qui influencent les dynamiques d'insertion professionnelle propres à ces enseignantes musulmanes – semblent s'articuler autour de deux catégories : la recherche de stabilité financière et l'intérêt pour la nature de la tâche. Si l'enseignement n'est pas apparu comme un premier choix de carrière évident pour la majorité des participantes, il l'est devenu par les différentes conjonctures d'événements. Pour certaines, ce fut pour des raisons pratiques, liées à la survie de leur famille dans un nouveau pays. Pour d'autres, c'était la découverte d'un métier qui avait une résonance profonde en elles.

Le fait que les participantes abordent de manière spontanée les circonstances qui les ont amenées à découvrir la profession d'enseignante illustre l'importance de ce vécu dans leurs parcours, tant personnel que professionnel. L'analyse de ces unités de sens à travers le concept d'identité de Dubar (2015), permet de mieux appréhender l'importance et l'implication de l'initiation à l'enseignement. Dubar avance que l'identité pour soi est au cœur du sens que les individus donnent au monde qu'ils habitent, reconnaissant au passage

l'apport des travaux de Berger et Luckman (1966), qui permettent de comprendre comment l'aspect psychologique du processus identitaire est intimement lié à la dimension sociale, à un point tel que l'un ne peut exister sans l'autre.

Dans cette perspective, ces expériences vécues sont révélatrices de l'importance du processus biographique entourant l'affirmation et l'adoption de l'identité d'enseignante. À cet effet, les détails concernant les circonstances qui les ont amenés à débiter une carrière en enseignement nous éclairent au sujet du « processus d'incorporation » de cet élément de leur identité pour soi et dans une certaine mesure, nous informent sur la manière dont l'identité d'enseignante s'inscrit dans les trajectoires de vie des participantes. Ces circonstances font partie du discours entourant l'enseignement comme choix de carrière et traduisent l'importance du contexte d'initiation à la profession comme d'une partie intégrante du sens qu'elles donnent à leur expérience comme enseignantes.

#### **4.2 Formations et expériences de travail antérieures**

En entrevue, lorsqu'est abordé le parcours professionnel, elles font référence à leur formation générale et à leurs expériences de travail dans d'autres domaines que l'enseignement. Elles expliquent alors comment ces expériences ont une incidence significative sur la pratique de leur profession d'enseignante et, par extension, sur leur parcours professionnel. Et donc, dans ce sous-thème, nous présenterons les données relatives au bagage professionnel que ces femmes ont acquis avant d'amorcer une carrière en enseignement au Québec ou en Ontario. Il est composé de deux éléments : le premier a trait aux diplômes; le second, aux expériences de travail antérieures à leur carrière actuelle en enseignement. Ces formations et ces expériences sont indissociables de leur expertise et, aussi, de leur personne. Afin de saisir la signification et la portée de ces unités de sens,

nous nous pencherons donc sur les liens entre ces acquis professionnels et les enjeux des dynamiques identitaires et de reconnaissance qu'ils soulèvent.

### *Les premières formations universitaires*

La grande majorité des femmes, qu'elles soient issues de la première ou de la deuxième génération d'immigration, possède des diplômes universitaires de premier et de deuxième cycle<sup>37</sup>. Ces diplômes s'inscrivent dans une grande variété de disciplines. Nous présenterons dans ce sous-thème les passages des entretiens concernant la formation générale des participantes et l'influence de celle-ci sur leurs pratiques actuelles d'enseignement.

Certaines sont diplômées dans des disciplines variées en sciences sociales, comme la sociologie, la sexologie ou l'anthropologie. D'autres ont été formées en sciences pures, en chimie, en biologie, en mathématiques ou en programmation informatique. Ces formations de premier cycle et, souvent, de deuxième ou même de troisième cycle universitaire ont été complétées plus tôt dans leur parcours. Elles précèdent donc leurs études obligatoires en enseignement primaire ou secondaire. Un élément revient de façon récurrente : les participantes affirment toujours s'identifier à cette première formation. Par exemple, lorsqu'on leur demande de nous parler d'elles, plusieurs mentionnent avec une certaine fierté cette première carrière : « Je suis une femme, féministe, mère, musulmane, biologiste et enseignante », ou encore : « Je suis une historienne qui est devenue enseignante dans le domaine de l'univers social ».

---

<sup>37</sup> Il est important de noter que, à une exception près, toutes les femmes que nous avons interviewées, qu'elles soient de première ou de deuxième génération d'immigration, cumulent des diplômes universitaires dans des disciplines diverses.

Par conséquent, il apparaît que leurs apprentissages antérieurs constituent des parties intégrantes de leur personnalité et demeurent donc mobilisés dans le cadre de leur pratique de l'enseignement. D'ailleurs, les femmes de première génération d'immigration expliquent que c'est sur la base de ce diplôme qu'elles ont été sélectionnées pour immigrer au Canada à titre de main-d'œuvre qualifiée. Elles y voient donc une valeur qui leur a permis d'être reçues comme immigrantes économiques<sup>38</sup>. Ces qualifications additionnelles sont perçues comme un enrichissement pour le système d'éducation public québécois. Voici les propos d'une participante à ce sujet :

Moi, je suis entrée au Québec à titre de main-d'œuvre qualifiée. J'apporte une valeur supplémentaire, avec toute mon expérience, tout ce que je suis, avec ma maîtrise en littérature [...] Quand j'enseigne la deuxième année du primaire, j'enseigne avec tout mon bagage.

Ainsi, bien qu'elles ne travaillent pas directement dans le champ d'expertise de leur premier diplôme, leur bagage académique tout entier participe à ce qu'elles sont. Ce constat rejoint les observations de Dubar (2015) sur le processus de négociation identitaire. Selon lui, l'individu constitue lui-même un espace de négociation où divers processus d'articulation identitaire se déploient et aboutissent à des formes d'agencements identitaires complexes de telle sorte que l'articulation est intrinsèquement liée aux expériences de l'individu. Les identités et leurs articulations sont influencées par les groupes d'appartenance, les périodes de vie et le contexte social dans lequel l'individu évolue à un moment donné. Alors qu'elles occupent aujourd'hui un nouveau poste, les participantes revendiquent toujours l'identité liée à cette première formation. On constate que cet aspect

---

<sup>38</sup> Le terme « immigration économique » fait référence aux personnes dont l'expertise répond à un besoin démographique au Canada. Les individus qui se qualifient comme immigrant dans cette catégorie ont donc des diplômes ou des expertises professionnelles.

de leur identité demeure et est mobilisé au quotidien dans le cadre de leur pratique d'enseignement. Plus encore, elle s'ajoute à leur identité d'enseignante. Elles expriment ainsi qu'elles mobilisent diverses facettes de leur expérience professionnelle dans la complétion de leurs tâches professionnelles à titre d'enseignantes. C'est donc l'ensemble de leurs identités affirmées qui transparait.

En se référant à leur bagage académique, même s'il ne correspond pas directement à leur domaine d'expertise actuel, les enseignantes musulmanes reconnaissent que l'ensemble de leur formation universitaire fait partie intégrante de leur identité. Lorsqu'elles parlent de leurs expériences passées et revendiquent leur identité liée à leur première formation, cela reflète l'influence de leur groupe d'appartenance initial, qui peut être représenté par leur parcours universitaire ou professionnel antérieur. Ces expériences ont contribué à façonner leur identité et ont laissé une empreinte significative sur leur perception d'elles-mêmes en tant qu'individus et en tant qu'enseignantes, ce qui est cohérent avec l'idée que l'articulation identitaire est intrinsèquement liée aux expériences vécues par l'individu.

Cette observation est particulièrement intéressante dans la mesure où l'agencement identitaire qui résulte du processus de négociation constitue en quelque sorte un pont qui relie les identités héritées des expériences passées à la vie la fibre du tissu social qui unit l'individu à la société dans laquelle il évolue. L'identité devient ainsi un concept privilégié permettant d'appréhender les relations qui lient l'individu à son environnement et le sens qui émerge de ces interactions. Plus encore, l'articulation identitaire des participantes constitue ainsi une source d'information pour mieux comprendre les dynamiques qui sous-tendent l'articulation de l'éthos. L'agencement identitaire des participantes est indicateur de la manière dont les contextes sociopolitiques participent au sens qui émerge de leurs

expériences professionnelles comme enseignante. Bien qu'elles réclament leurs identités d'enseignante, des identités de groupes auxquels elles appartenaient dans leurs carrières passées sont toujours des éléments importants de leur agencement identitaire et encore aujourd'hui, elles voient la pertinence et la valeur ajoutée de ces expériences passées dans le cadre de leur fonction d'enseignante.

### *Expériences de travail antérieures*

La majorité des femmes, peu importe leur parcours de vie, ont eu des expériences professionnelles marquantes avant de devenir enseignantes dans leur province respective. Pour certaines, ces expériences se sont déroulées dans des domaines complètement différents de l'enseignement, alors que d'autres, notamment les femmes issues de la première génération d'immigration, étaient déjà enseignantes dans leur pays d'origine. Ces expériences passées sont des parties intégrantes du bagage professionnel utilisé dans le cadre de leur carrière actuelle.

Il apparaît que les expériences professionnelles liées à la première formation universitaire demeurent pertinentes dans leur pratique de l'enseignement. Plusieurs soulignent qu'elles leur permettent d'être de meilleures enseignantes, mieux adaptées aux besoins et aux défis de leur milieu de vie, et ce, de plusieurs manières. Premièrement, ce bagage leur permet d'apporter une expertise distincte aux élèves de leurs groupes-classes. Une participante raconte comment sa formation en programmation lui a permis d'offrir un enseignement de qualité dès le début de la pandémie. À l'aise en informatique, elle a pu amener rapidement sa classe en ligne. Elle fait valoir qu'avec un groupe ayant des besoins spéciaux, il était primordial de ne pas laisser les élèves en flottement, sans contact quotidien, ce qui aurait pu avoir des répercussions concrètes sur leur cheminement scolaire :

Quand la pandémie est arrivée, je savais que je devais rapidement trouver une manière de garder le contact avec ma classe. Ils sont déjà vulnérables au décrochage scolaire. Je ne peux pas juste les envoyer à la maison et leur écrire un courriel tous les deux jours. Il y a des élèves qui n'ont pas d'ordinateur, pas d'Internet dans ma classe. Je suis informaticienne de formation. Surtout quand je me compare à mes collègues, ç'a été facile pour moi de m'adapter rapidement et d'enseigner en ligne. En moins de 10 jours après la fermeture de l'école, j'avais tout organisé. Ma classe roulait à distance.

Deuxièmement, leurs formations dans des domaines connexes sont pertinentes au sein de l'équipe de travail. Considérant que les ressources sont souvent limitées au sein des réseaux publics d'éducation, le fait d'avoir, sans frais supplémentaires, une deuxième expertise qui répond à des besoins criants au sein de l'équipe est une chose précieuse. Par exemple, une enseignante qui a une formation en sciences enseigne cette matière à plusieurs groupes-classes de l'école, en plus de sa charge habituelle. Ses collègues ne se sentent pas à l'aise pour enseigner cette matière et, du coup, son expertise répond à un besoin au sein de l'équipe-école. À ce sujet, une participante raconte que l'aisance avec laquelle elle gère une classe avec des élèves faisant face à des défis d'apprentissage particulièrement difficiles lui vient de son expérience comme enseignante dans son pays d'origine :

La directrice, elle me voit avec ma classe et elle fait comme : Wow, tu es donc ben bonne! Où est-ce que tu as appris ça? Ben, madame, j'étais enseignante pendant sept ans avant d'arriver ici. Ben oui, je sais « une couple » de choses. Je sais gérer ma classe.

Dans le passage ci-haut, cette participante exprime aussi sa frustration quant à la surprise de la direction au sujet de ses compétences. Elle considère que, compte tenu de ses années d'expérience dans son pays d'origine, on ne devrait s'étonner de son aisance à gérer une classe.

Les expériences de travail soulèvent surtout des enjeux de reconnaissance, tels que conceptualisés par Honneth (2008). L'analyse de notre corpus révèle que les participantes

cherchent une certaine reconnaissance dans leur emploi d'enseignante. Plus précisément, elles cherchent la reconnaissance par la solidarité qui se manifeste à travers des relations réciproques où les individus impliqués peuvent développer une estime de soi par le regard de l'autre (Honneth, 2008). L'importance du respect mutuel qui est évoqué à plusieurs reprises dans les passages ci-haut est caractéristique de cette forme de reconnaissance, qui se manifeste par l'estime sociale qui est portée à un individu à travers des interactions sociales. En ce sens, certaines racontent des situations où elles ont senti que leur expertise était reconnue comme une richesse au sein de leur équipe de travail. Par exemple, l'arrangement de la participante qui enseigne les sciences dans plusieurs groupes-classes, pour aider des collègues qui ne se sentent pas à l'aise avec la matière, permet de vivre une certaine réciprocité dans la relation.

Or, d'autres disent ne pas ressentir cette forme de reconnaissance, ce qui se traduit selon Honneth par une forme de mépris social (Honneth et Rusch, 2020). Ce mépris prend plusieurs formes, dont le dénigrement des compétences de l'individu. Cette absence de reconnaissance et ce mépris des compétences sont bien illustrés par les propos de l'enseignante dont la directrice a été surprise de ses capacités de gestion de classe. Pour l'enseignante, la surprise exprimée par la directrice à l'endroit de ses compétences peut être associée à une forme de mépris à l'endroit de ses capacités professionnelles. Et donc, même si au bout du compte la directrice finit par lui communiquer une certaine reconnaissance concernant ses compétences en matière de gestion de classe, l'enseignante ne perçoit pas son commentaire comme une marque de reconnaissance. Il traduit plutôt, selon elle, un manque d'estime et de respect à son égard.

Dans ces deux exemples, c'est à travers le regard de l'autre que les enseignantes perçoivent ou non une forme d'estime pour leur bagage professionnel. Cela illustre dans quelle mesure le processus de socialisation au sein de l'équipe immédiate de travail est central au processus de reconnaissance. Les interactions ayant lieu au sein de ce groupe sont importantes dans la mesure où les enseignantes interprètent positivement ou négativement les informations portant sur la manière dont leur expertise et leur bagage professionnels sont évalués et jugés. La socialisation au sein de leur équipe joue donc un rôle central dans la manière dont elles sont reconnues et valorisées pour leur identité professionnelle. Les interactions avec leurs équipes mettent en évidence le lien entre le regard de l'autre, la reconnaissance et le processus de négociation identitaire. L'estime et la reconnaissance reçues pour leur bagage professionnel influencent la façon dont les enseignantes perçoivent leur identité et se positionnent dans leur rôle d'enseignantes. Et donc, la socialisation au sein de l'équipe de travail est un élément clé de l'articulation de la reconnaissance dans le vécu professionnel, car c'est là que se déroule une grande partie de l'évaluation et de l'attribution ou non de la reconnaissance de leur identité professionnelle.

### **4.3 Devenir enseignante au Canada**

Les démarches et les différentes étapes menant à l'obtention d'un brevet d'enseignement semblent avoir une portée significative importante dans le parcours professionnel des participantes. C'est ce que nous présentons dans ce thème, où il sera question des démarches entreprises afin de devenir enseignantes au Québec ou en Ontario, ainsi que des éléments récurrents qui ont émergé relativement au cheminement professionnel menant à la carrière en enseignement. Nous nous pencherons plus précisément sur les expériences dans la poursuite des études obligatoires afin d'obtenir un brevet d'enseignement. Nous

aborderons également les éléments principaux concernant la façon dont les participantes ont vécu leurs premières expériences à titre d'enseignantes en Ontario ou au Québec.

### *Poursuite des études obligatoires en enseignement*

Les études obligatoires en enseignement sont une période charnière pour les participantes. Selon leur province d'appartenance et les caractéristiques propres à la formation menant à l'obtention du brevet légal d'enseignement, différents éléments les ont marquées. Afin de comprendre en quoi leurs expériences diffèrent, il importe de se pencher sur la réalité entourant ces formations dans les deux provinces.

Le cursus obligatoire menant au brevet d'enseignement au Québec et en Ontario comporte des ressemblances et des différences. Tout d'abord, pour devenir enseignant dans l'une et l'autre province, il faut poursuivre des études universitaires. Jusqu'à tout récemment, la formation menant à l'accréditation par l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario était d'une durée d'un an et ne comportait aucun stage. Pour y accéder, il était nécessaire d'avoir complété un baccalauréat. Depuis 2015, après l'obtention du baccalauréat, la formation en enseignement est de deux ans et inclut maintenant un stage en classe d'une durée de 80 jours. Au Québec, pour accéder à un poste permanent dans un centre de services scolaire, il est nécessaire d'avoir complété un baccalauréat, qui est la formation légalement reconnue, et de détenir un brevet d'enseignement. La formation universitaire en enseignement du primaire et du secondaire est ponctuée de quatre stages de différentes durées.

Les stages ont une certaine influence sur le cheminement professionnel des enseignantes du Québec. À travers leurs quatre stages, elles sont appelées à intégrer différents milieux scolaires tout au long de leurs études. À ce sujet, voici un passage d'entrevue dans lequel

une participante explique en quoi ses expériences de stage lui ont permis de mieux cerner dans quel milieu elle souhaitait travailler :

Dans mes stages, j'ai pu voir à quelle population j'avais envie d'enseigner [...] C'est pour ça que j'ai décidé d'enseigner aux adultes, finalement. La relation avec les parents est moins présente, et avec les élèves, elle est différente parce que ce sont des adultes [...] La mission est différente avec les adultes et ça paraît dans le style de la direction, je trouve.

Comme l'illustre ce passage, à travers leurs stages, les futures enseignantes du Québec sont rapidement initiées à la réalité du terrain et entrent en contact avec de multiples approches, milieux de vie et styles de direction. Cette diversité contraste avec ce que vivent leurs collègues ontariennes, qui doivent compléter un stage de 80 jours au sein d'un même établissement. Cela se reflète dans notre collecte de données, dans la mesure où les participantes québécoises peuvent comparer leurs expériences de travail et formuler des observations sur celles-ci. Les Ontariennes n'ayant pas eu la possibilité de fréquenter autant d'établissements scolaires, elles peuvent difficilement comparer les approches, les clientèles et les milieux de vie.

Ainsi, il semble que les expériences des participantes dans la poursuite de leurs études en enseignement soient influencées par les spécificités des cheminements universitaires de chacune des provinces. Dans l'ensemble, ce sous-thème souligne l'effet des différentes expériences de stages sur le cheminement professionnel des enseignantes et met en évidence les avantages des expériences diversifiées offertes par les stages multiples au Québec par rapport à l'expérience plus limitée des stages en Ontario. Il apparaît que ces différences dans la formation obligatoire influencent les perspectives et les observations des enseignantes, et peuvent potentiellement façonner leurs choix de carrière et leur développement professionnel ultérieur.

Concrètement, chez les Ontariennes, elles se limitent à un ou deux milieux de vie, comparativement à cinq ou sept pour les Québécoises. Par conséquent, la définition de l'éthos chez les Ontariennes est ancrée dans une moins grande diversité de milieux. Il est alors plus délicat de savoir si les observations et les conclusions qui en découlent peuvent être généralisées et s'appliquer à différents milieux. Notamment, on remarque que la définition de l'éthos des participantes de l'Ontario qui ont uniquement enseigné dans la province est plutôt ancrée dans leur expérience actuelle au sein de leur école. Comparativement, lorsqu'on se penche sur les passages qui abordent la définition de l'éthos public des participantes du Québec, on constate que le sens qu'elles lui donnent émerge d'une multitude d'expériences au sein d'écoles et de centres de service diversifiés. Il est alors plus facile pour les participantes québécoises – ou celles ayant travaillé au Québec pendant plusieurs années – de formuler des comparaisons entre différents milieux de vie et, ainsi, de proposer une vision plus nuancée et plus complexe de ce qu'est l'enseignement dans le secteur public de leur province.

Ces observations concernant les particularités des cheminements professionnels des participantes selon leur province sont importantes, car elles mettent en lumière les limites et les nuances à considérer à l'analyse de leurs conceptions respectives de l'éthos public dans les prochains sous-thèmes de ce chapitre.

### *Statut de contractuelle*

Outre les différences au niveau des stages à effectuer dans le cadre de leurs études, les expériences diffèrent aussi sur l'accès à une certaine stabilité d'emploi. Au Québec, le début de leur parcours professionnel est marqué par un manque de stabilité : en effet, elles doivent parfois multiplier les contrats avant d'accéder à un poste permanent, et ce, pendant

plusieurs années. Au Québec, il est parfois possible d'obtenir un contrat qui permet de demeurer à la même école, mais il arrive souvent que les enseignantes contractuelles doivent changer d'établissement au sein du même Centre de services scolaire. Par conséquent, la feuille de route de la grande majorité des participantes comprend un bon nombre d'écoles où elles ont enseigné. Les enseignantes québécoises sont parfois passées dans trois ou quatre écoles différentes, d'un même Centre de services scolaire ou non.

En entretien, lorsqu'il est question du début de leur carrière et des changements qu'apporte le statut de contractuelle, certaines participantes y voient des aspects positifs : cette mobilité leur a permis de vivre différentes expériences selon les spécificités des milieux qu'elles ont fréquentés. À ce sujet, l'une d'elles nous a confié : « Moi, j'adore la nouveauté. Tu changes d'école, tu rencontres de nouvelles personnes, tu vois d'autres manières de faire. Tu ne vis pas toujours la même routine ennuyante, à la fin. »

Cela dit, il est nécessaire de reconnaître que cette mobilité s'accompagne d'une certaine précarité : elles sont appelées à changer d'établissement au gré des contrats. Cette précarité d'emploi peut entraîner des modifications rapides dans les conditions de travail des enseignantes. Elles sont parfois mutées dans un autre établissement scolaire à quelques semaines d'avis ou encore, elles doivent enseigner à un niveau différent de celui qu'elles désiraient. Ces changements soudains sont source de stress pour plusieurs d'entre elles. Elles doivent préparer rapidement la matière à enseigner, s'adapter à une nouvelle équipe de travail et apprendre sans tarder le fonctionnement d'une autre école. Ces changements sont souvent annuels et, à la longue, épuisants. À ce sujet, une participante nous parle de son expérience :

J'adorais mon école de l'an dernier. Ma direction était magnifique. Mes collègues, elles étaient magnifiques. Mais, malheureusement, y'avait pas de contrat pour moi cette année. J'ai su comme cinq minutes à l'avance que je changeais de niveau et d'école. J'ai ramassé tous mes trucs en panique. J'ai fait la planification pédagogique au fur et à mesure toute l'année. Je peux te dire que j'étais vraiment fatiguée, rendue au printemps.

De plus, les enseignantes contractuelles ont abordé à plusieurs reprises le fait qu'elles ne jouissent pas des protections et des avantages sociaux dont bénéficient leurs collègues ayant un statut permanent. Cela devient particulièrement critique si l'on songe qu'il a fallu plusieurs années à certaines avant qu'elles obtiennent un poste permanent. Pour d'autres, cette réalité semble éternelle, étant donné que les mesures législatives au sujet du port du voile limitent l'accès à un poste permanent aux femmes qui étaient en fonction avant mars 2019. Les autres dépendent donc des contrats que la direction peut leur octroyer directement, c'est-à-dire sans passer par un processus de sélection coordonné par l'administration centrale et dont nous parlerons davantage au chapitre suivant. Cette situation contraste avec la réalité des participantes de l'Ontario, qui ont connu une certaine stabilité dans les postes qu'elles ont occupés. Elles ont accédé à la permanence en moins de deux ans et sont demeurées en poste dans la même école entre-temps.

Il est intéressant de noter que cette réalité contribue au phénomène mentionné dans le sous-thème précédent. En plus d'être appelées à découvrir un nombre plus restreint de milieux de vie dans le cadre de leur cheminement académique, les participantes ontariennes n'ont pas à fréquenter plusieurs institutions scolaires avant d'obtenir un poste permanent. À l'opposé, les enseignantes québécoises, déjà exposées à une multitude de milieux dans le cadre de leur cheminement universitaire, sont amenées, par la force des choses, à découvrir plusieurs autres écoles. Plus encore, il semble que les contraintes systémiques à l'origine

de la précarité d'emploi des enseignantes québécoises renforcent la différence avec les Ontariennes depuis le début de leurs études universitaires en enseignement.

Finalement, il est important de souligner que les défis liés aux conditions de travail dans le secteur de l'éducation, tel que détaillé par les participantes, révèlent des enjeux qui ne sont pas exclusifs à ce groupe. Les enseignantes, toutes affiliations et identités confondues, au Québec font face à des conditions de travail similaires en début de carrière, que ce soit en termes de charge de travail, de gestion de classe, de relations avec les parents d'élèves ou de pressions institutionnelles. Plus encore, certaines difficultés qui découlent de ces conditions de travail sont communes à l'ensemble du corps enseignant. Cependant, il est crucial de reconnaître et d'analyser les expériences spécifiques des enseignantes musulmanes requiert de se pencher aussi sur ce morceau du casse-tête. Par conséquent, explorer et comprendre les défis et réalités vécues par les enseignantes musulmanes permet d'apporter un éclairage pertinent sur la manière dont elles négocient, interprètent et donnent du sens à leur rôle au sein de leurs milieux de travail respectifs et, plus largement, de la société.

#### *Obtenir un poste permanent*

Bien que le parcours pour y accéder diffère en termes de longueur et d'effort, l'accès à un poste permanent est un moment significatif dans le parcours des femmes rencontrées. Peu importe leur province d'appartenance, obtenir sa permanence à titre d'enseignante dans le système d'écoles publiques signifie pour plusieurs l'achèvement d'un long parcours professionnel et personnel. Devenir titulaire d'un poste permanent est perçu comme un privilège. C'est le résultat d'un parcours au bout duquel on reçoit une certaine confirmation, une paix de l'esprit.

Plus précisément, selon les données collectées, il apparaît que l'obtention d'un poste permanent revêt une signification particulière dans le parcours professionnel des femmes issues de la première génération d'immigration : il représente le couronnement du processus migratoire. Une participante pour qui l'événement a eu une signification forte l'exprime ainsi :

Quand j'ai eu ma permanence, j'ai eu l'impression d'être une vraie Canadienne. [...] Je n'étais plus l'immigrée qui a fait un retour aux études à 40 ans pour devenir prof et qui doit courir les contrats. Je suis une enseignante permanente, comme les autres.

Il est intéressant de noter que les enseignantes ontariennes parlent de cette réalisation professionnelle comme d'un objectif personnel atteint, une forme de confirmation identitaire. Cette perception contraste avec les propos de plusieurs participantes québécoises. Pour ces dernières, le fait d'avoir leur permanence est plutôt vu comme une sécurité face à de possibles formes de discrimination. Certaines ont confié qu'elles ont alors éprouvé un grand soulagement, dans la mesure où elles sentaient qu'elles pouvaient se montrer plus authentiques et plus libres dans leur manière d'être. L'une d'elles nous a d'ailleurs raconté qu'elle a décidé de porter le foulard musulman lorsqu'elle a obtenu son poste permanent :

Quand j'ai eu ma permanence [...] je me suis dit : tiens, je veux faire ce cheminement religieux pour moi. [...] Je me suis sentie comme : « Okay, c'est le moment [...] J'ai eu ma permanence, c'est bon, ta sécurité est assurée. Maintenant, tu peux être vraie. Tu peux être authentique, tu peux être toi. C'est bon, ça y est .

Ce passage illustre la portée significative d'accéder à un poste permanent. Devenir une employée permanente offre une protection qui donne accès à un espace pour être soi-même, au risque, peut-être, de déplaire à d'autres. Il fait écho aux propos de plusieurs enseignantes

québécoises qui nous ont confié concevoir la permanence comme une forme de protection supplémentaire. Ce sentiment est renforcé par le fait que les enseignantes musulmanes arborant le voile ne puissent pas toutes à atteindre cette sécurité d'emploi au Québec, car selon les politiques actuelles découlant de la Loi sur la laïcité de l'État, il fallait être employée des Centres de services scolaires avant le mois de mars 2019 afin de pouvoir bénéficier de la clause d'antériorité. À ce sujet, une participante qui a été engagée tout juste avant l'adoption de la loi nous avoue son soulagement : « J'ai eu ma permanence quelques semaines avant que le projet de loi soit adopté. Je suis extrêmement chanceuse. Je suis reconnaissante. »

Les expériences des participantes concernant le statut de contractuelle et l'obtention d'un poste permanent mettent en évidence les questions identitaires associées à la reconnaissance, à la stabilité professionnelle et à l'expression de soi pour les enseignantes. Ces sous-thèmes fournissent des éléments de réponse quant à la façon dont ces facteurs influencent leur identité professionnelle et la manière dont la reconnaissance est articulée dans leur emploi. En ce sens, il apparaît que le statut d'employée permanente est un enjeu ayant des implications à la fois symboliques et bien réelles.

L'accès à un poste permanent revêt une certaine symbolique dans la mesure où les participantes l'interprètent et lui donnent un sens d'aboutissement professionnel et personnel. Entre autres, elles s'estiment finalement reconnues à titre de professionnelles de l'éducation. Plus spécifiquement pour les participantes issues de la première génération d'immigration, accéder à la permanence représente aussi la reconnaissance de leur naturalisation au sein de leur société d'accueil.

Bien que le processus menant à l'obtention d'un poste permanent soit long et exigeant pour l'ensemble des enseignantes du secteur public québécois, sa signification semble différente dans le cas des enseignantes québécoises musulmanes portant le foulard. Cette manifestation de reconnaissance par le droit (Honneth et Rusch, 2020) a pour effet direct l'accroissement des droits et libertés individuels. De plus, la reconnaissance sociale joue un rôle central dans la construction de l'identité et de la dignité des individus. Elle se manifeste, plus particulièrement lorsqu'elle est combinée avec l'acquisition de la citoyenneté, par l'attribution de droits sociaux, politiques et culturels qui permettent aux individus de participer pleinement à la vie sociale et d'être reconnus en tant que membres égaux de la société.

Ainsi, les données fournies dans ce sous-thème contribuent à répondre à l'une des questions qui orientent cette recherche, à savoir « comment s'articule la reconnaissance dans le vécu professionnel des enseignantes musulmanes du Québec et de l'Ontario ? ». Il apparaît que l'accès à un poste permanent est un avancement professionnel significatif en termes de reconnaissance professionnelle pour nos participantes.

En lien avec la théorie de la reconnaissance d'Honneth (Honneth et al, 2006, Honneth et Rusch, 2020), il est possible de concevoir l'atteinte du statut de permanente comme une forme d'estime sociale, du fait qu'il s'agit d'une mesure concrète qui peut correspondre à l'acquisition de droits juridiques. La société affirme leur légitimité comme enseignantes en leur accordant une certaine assurance d'être en poste de manière indéterminée. Elles jouissent alors d'un statut légal leur assurant une stabilité dans leurs milieux de vie et leurs tâches. Cette manifestation de reconnaissance par le droit (Honneth, 2000, 2020) a pour effet direct l'accroissement des droits et libertés individuels.

Pour les enseignantes musulmanes, l'accès à un poste permanent représente une reconnaissance de leurs droits à l'égalité des chances sur le marché du travail, malgré les préjugés ou les stéréotypes qui pourraient exister à l'égard de l'Islam ou de leur apparence. En accordant à une musulmane voilée un poste permanent, la société démontre qu'elle reconnaît ses droits et valorise sa contribution en tant que membre à part entière. Cette reconnaissance contribue à renforcer son sentiment d'appartenance, son estime de soi et sa dignité.

Aussi, si l'obtention du statut d'employée permanente représente une forme d'estime sociale, l'absence de cette sécurité d'emploi est vue comme une forme de déclassement social. À ce sujet, les données présentées dans le sous-thème « statut de contractuelle » mettent en lumière en quoi les enseignantes contractuelles ne jouissent pas des mêmes protections et avantages sociaux que leurs collègues ayant un statut permanent. Pour certaines participantes québécoises, le statut d'employée contractuelle est d'une durée indéterminée du fait que, par les mesures de la Loi sur la laïcité de l'État, elles ne pourront jamais accéder à un poste permanent. En lien avec la théorie de la reconnaissance d'Honneth (Honneth et Rusch, 2020), ceci correspond au mépris d'ordre légal, car un groupe d'individus ne jouissent pas des mêmes droits que d'autres citoyens à cause d'une caractéristique identitaire précise. Ultimement, ce mépris a pour effet d'effacer, voire de nier, l'apport de ces individus à la société au sein de laquelle ils évoluent. Par conséquent l'expérience de mépris apparaît être une différence dans la manière dont s'articule la reconnaissance dans le vécu professionnel des enseignantes musulmanes du Québec par rapport à celui de leurs collègues ontariennes.

Outre ces retombées symboliques, l'enjeu de la permanence est aussi ancré dans des réalités bien concrètes, dans la mesure où leur titre a une incidence directe sur le parcours professionnel des enseignantes. La majorité des contractuelles sont souvent appelées à changer d'école ou de niveau scolaire. Cette réalité est particulière aux enseignantes du Québec. La précarité qui découle du statut de contractuelle s'avère un élément marquant des débuts de leur parcours professionnel. Il est en quelque sorte un aspect distinctif de l'expérience des enseignantes québécoises, qui diffère du vécu de leurs collègues ontariennes.

Plus encore, cette reconnaissance semble aussi liée à des enjeux identitaires chez les participantes. Notamment, les femmes partagent qu'elles peuvent baisser leur garde et être entièrement elles-mêmes sans craindre de perdre leur emploi. Elles ont alors le sentiment qu'elles peuvent vivre et exprimer pleinement leur identité. En résumé, Dubar suggère que l'identité individuelle se forme à travers les interactions sociales et les expériences vécues, et qu'elle est influencée par les trajectoires de vie de chaque individu. L'identité pour soi, qui émerge de ce processus, est intimement liée à la dimension sociale et ne peut être dissociée de celle-ci. En lien avec cet aspect de la théorie de Dubar (2015), l'accès à un poste permanent est un événement important dans la trajectoire de vie des participantes et, par extension, dans l'évolution de leur identité affirmée. En ce sens, les informations de ce sous-thème apportent des éclaircissements sur l'un des questionnements de cette thèse, soit « comment s'articule l'identité à leur emploi dans la fonction publique québécoise et ontarienne ? »

### *L'influence du contexte sociopolitique*

Les débats sur les symboles religieux dans le contexte sociopolitique québécois ont eu des conséquences importantes sur le parcours professionnel des participantes du Québec. Ils ont également affecté quelques enseignantes ontariennes, notamment celles qui ont quitté le Québec pour s'installer définitivement en Ontario. Nous traiterons ici de l'influence de ce contexte sur le parcours des participantes du Québec.

Deux éléments apparaissent comme des événements marquants pour plusieurs participantes : la Charte des valeurs québécoises présentée par le gouvernement du Parti Québécois en 2013 et la Loi sur la laïcité de l'État du gouvernement caquiste en 2019. Les débats entourant ces deux projets législatifs ont influencé le cheminement des participantes de deux façons : d'une part, comme un élément qui pouvait peser dans la balance lors d'un projet d'immigration interprovinciale, ou encore, comme motivation à changer d'établissement d'enseignement au sein de la même province.

Il apparaît que ces débats entourant les projets législatifs encadrant le port de symboles religieux dans la fonction publique ont eu l'effet d'une onde de choc dans les milieux de travail d'une majorité de participantes. Des discussions entre collègues à propos des mesures proposées les ont amenées à découvrir leur équipe sous un nouveau jour. Ces échanges ont parfois mis fin à des relations de travail harmonieuses, qui duraient depuis plus d'une décennie. Dans d'autres cas, les opinions exprimées ont permis d'expliquer les malaises ou les frictions ressentis entre collègues. La question du voile comme symbole religieux dans les écoles était finalement abordée, crevant ainsi un abcès. Ces événements

ont eu différentes incidences sur les enseignantes à qui nous avons parlé. Nous les présentons de manière distincte ci-dessous.

*Changement professionnel engendré par le contexte sociopolitique*

Pour plusieurs, ces débats ont non seulement eu des répercussions dans leur milieu de travail, mais aussi, plus largement, dans leur milieu de vie. Certaines ont opté pour un déménagement interprovincial. Craignant que le projet de loi de la Charte des valeurs québécoise (2013) soit le signe d'un tournant plus profond au Québec, quelques enseignantes interrogées ont choisi d'émigrer en Ontario. Confrontées aux discours publics concernant les symboles religieux, elles étaient notamment inquiètes par rapport à leur emploi et à leur avenir au sein de la société québécoise. C'est le cas de cette participante, qui explique l'impact du débat entourant le projet de la Charte dans son parcours professionnel :

Après le projet de la Charte, on a décidé de partir de Gatineau et d'aller vivre en Ontario. Elle n'avait pas passé, mais on savait que ce n'était qu'une question de temps avant que ces idées reviennent sur le tapis [...] Je ressentais un malaise dans mon équipe. J'avais entendu les opinions de certaines femmes à propos du voile. Pour moi, c'était fini. Je ne voulais plus travailler là [...] Une amie qui était à Ottawa m'a aidée à me trouver un poste dans une école francophone.

Ce dernier passage illustre bien comment les débats entourant le port de symboles religieux et les interactions au sein de leur équipe de travail ont amené certaines participantes du Québec à déménager en Ontario. Pour une autre, qui vivait en Ontario, c'est la Loi sur la laïcité de l'État (2019) qui l'a poussée à déménager au Québec. Craignant notamment de ne plus pouvoir accéder à un poste permanent après l'adoption de la loi 21, elle a mis fin hâtivement à ses contrats d'enseignement. Elle explique son désir de revenir au Québec :

Toute ma famille est là, tout mon monde est là. C'est comme, j'ai tous mes souvenirs là. L'idée de ne jamais pouvoir revenir vivre au Québec, ça me brisait le cœur. Fais que je me suis pressée de revenir [...] J'ai terminé mon contrat d'enseignement en Ontario et je suis arrivée ici juste à temps pour bénéficier de la clause grand-père.

Tandis que pour d'autres femmes qui caressaient le projet d'émigrer au Québec, les débats entourant les symboles religieux dans l'espace public ont eu un effet de dissuasion. Elles ont plutôt opté pour l'Ontario. C'est notamment le cas de cette femme, qui projetait de déménager à Montréal afin de se rapprocher de sa seule famille, qui avait immigré en sol canadien. Les débats concernant les symboles religieux l'ont amenée à reconsidérer ce projet :

Le but, au départ, c'était de venir à Montréal parce que j'ai de la famille là. Mais quand est venu le temps d'émigrer, on m'a conseillé de passer par l'Ontario parce que ce serait moins long. De fil en aiguille, je me suis trouvé un poste en Ontario, mais je gardais toujours en tête l'idée de déménager au Québec. Puis, j'ai vu le débat de 2013, puis maintenant la loi qui interdit les symboles religieux, et non [...] C'est fini. Je vis en Ontario maintenant.

Ce témoignage illustre bien l'incidence de ces débats sur le parcours professionnel et de vie des participantes qui vivent en Ontario. Malgré qu'elle ne vive pas au Québec, les débats publics entourant les symboles religieux ont tout de même eu pour effet de la dissuader d'y aménager et d'y construire sa vie.

Pour d'autres, les événements du contexte sociopolitique les ont amenés à changer de milieux de travail, sans toutefois déménager. En ce sens, dans le cadre de nos entrevues, quelques participantes québécoises ont parfois considéré mettre en œuvre un projet migratoire, mais ont plutôt décidé de rester au Québec pour différentes raisons, notamment liées à leur situation familiale. Comme l'explique une enseignante : « On ne voulait pas déraciner les enfants ». Il est important de spécifier que les informations recueillies dans

ce sous-thème touchent uniquement les femmes vivant au Québec puisqu'aucune participante de l'Ontario n'a songé à changer d'établissement scolaire dans sa province à la suite des débats entourant les symboles religieux au Québec.

Les participantes ayant décidé de changer d'école relatent avoir vécu des situations inconfortables au sein de leur équipe. Il s'y tenait un discours critique à l'endroit du foulard musulman et, plus largement, de la gestion de l'immigration. Lors des entrevues, elles présentent ces discours comme une répercussion directe des débats législatifs. Ces changements dans les dynamiques de travail ont poussé certaines à aller enseigner dans un autre établissement scolaire. C'est notamment le cas de cette enseignante, qui raconte que l'attitude d'un groupe n'était plus la même à la suite des débats entourant le projet de loi de la Charte des valeurs québécoises. Elle évoque une scène qui s'est déroulée le lendemain des élections provinciales de 2014. Le Parti libéral du Québec, qui avait promis de contrecarrer le projet de la Charte des valeurs québécoises, est élu.

Le lendemain des élections, quand j'arrive au travail, y'a une autre collègue marocaine qui était là et qui dit :

Écoute, je pense que ce n'est pas le bon moment pour fêter ça ». En plus, cette collègue, je pensais que c'était mon amie. Et on se parle, on s'échange des recettes, on parle de musique et tout. Elle est juste partie de la salle des profs après avoir dit ça [...] On ne s'est pas reparlé après et j'ai demandé une autre affectation parce que la dynamique avait changé [...] Ce n'était plus pareil. Je savais ce que certaines personnes pensaient et je ne pouvais pas l'oublier.

Ainsi, les contextes sociopolitiques, tels que les débats sur les symboles religieux au Québec, se révèlent des éléments influençant la signification qui émerge de leurs expériences. Il semble que les contextes sociopolitiques, marqués par les débats sur les symboles religieux, ont façonné les parcours de vie des participantes. Leurs décisions de

déménager ou de rester au sein d'une province spécifique ont été influencées par les perspectives en termes de possibilité de développement professionnel futur. Les débats ont ainsi amené les participantes à réfléchir à leur identité dans le regard d'autrui et à leur place dans la société en fonction des politiques publiques du contexte sociopolitique au sein duquel elles évoluent.

Somme toute, les informations présentées semblent indiquer qu'être enseignante exige des sacrifices sur différents plans. Lorsqu'elles parlent de leur parcours professionnel, peu importe leur province d'origine ou qu'elles soient de première ou de deuxième génération d'immigration, les femmes racontent les sacrifices qu'elles se sont imposés et les obstacles auxquels elles ont dû faire face pour réaliser leurs aspirations. Par exemple, la réussite d'un diplôme permettant d'enseigner au Québec ou en Ontario exige des sacrifices financiers. Les coûts ont affecté les participantes à différents degrés selon leur situation personnelle. Certaines devront payer des dettes d'études pendant des années. Pour d'autres, le coût lié à la réussite de ces études impliquait de parfois demander l'aide d'organismes communautaires afin de pourvoir aux besoins de leur famille durant leur formation universitaire obligatoire. Et donc, ceci nous amène à formuler l'observation suivante : lorsqu'on se penche sur les éléments de sens récurrents qui émergent de leur parcours professionnel, on constate qu'être enseignante dans le secteur public relève d'un choix conscient. C'est le résultat d'une démarche volontaire dans la mesure où les enseignantes du Québec et de l'Ontario ont eu à faire face à diverses épreuves afin d'occuper leur poste actuel.

## **4.2 Thème 2 : vision de l'enseignement**

Dans cette sous-section, nous nous penchons sur la vision de l'enseignement telle que partagée par les participantes. Ce thème met en lumière les perspectives et les idées exprimées par les enseignantes quant au rôle de l'enseignante dans la société : être enseignante est plus qu'une profession ou une occupation professionnelle, c'est un choix de vie qui résonne avec leurs valeurs profondes. Choisir d'être enseignante, c'est en quelque sorte épouser une mission à la fois professionnelle et personnelle.

À travers les extraits d'entretiens recueillis, nous avons accès aux réflexions et aux convictions profondes des participantes concernant leur mission éducative. Leurs propos nous permettent d'explorer les valeurs, les objectifs et les aspirations qui animent leur pratique pédagogique. En examinant leur vision de l'enseignement, nous sommes en mesure de mieux appréhender leur engagement en tant qu'éducatrices et de saisir l'importance qu'elles accordent à l'influence qu'elles peuvent avoir sur les apprenants, les familles et la société dans son ensemble.

Ce thème d'analyse est composé de deux sous-thèmes. Le premier est l'enseignement comme vocation : elles en parlent comme d'un mouvement intérieur, une sorte d'appel, si bien qu'elles ne se verraient pas exercer un autre métier. La profession y sera également présentée comme une facette de l'identité. Le deuxième sous-thème est celui de l'enseignement vu comme une mission citoyenne. Y sont inclus les passages où les participantes expliquent leur vision citoyenne de leur profession, dans la mesure où enseigner, c'est participer à l'amélioration de la société en éduquant les futures générations. Les éléments d'analyse théorique présentés dans ce thème mettent en lumière comment les dynamiques identitaires des participantes sont intrinsèquement liées à leur conception de

l'éthos public. À travers leurs parcours de vie et leurs interactions sociales, les participantes racontent leur relation à l'enseignement comme intrinsèquement liée à ce qu'elles sont. L'enseignement est un choix de carrière d'une signification profonde et dont l'étendue dépasse leurs milieux de travail immédiat.

### *Vocation*

Nous explorons ici l'enseignement comme vocation en nous penchant notamment sur les passages des entretiens où les participantes expriment leur conviction et passion profonde pour leur métier. À travers les propos recueillis, il est possible d'accéder aux réflexions et expériences personnelles qui témoignent de l'appel intérieur qu'elles ressentent à exercer cette profession. L'enseignement comme vocation évoque un engagement dévoué envers leurs élèves et ce, malgré les diverses difficultés auxquelles elles font face. Elle est comme un appel intérieur qui les pousse à choisir ce métier et à y persévérer. L'une d'elles nous explique : « Je sens en moi que je dois être enseignante ». Cela illustre bien cette idée de vocation, d'un élan ressenti par l'individu. Dans le même ordre d'idées, une autre nous dit qu'être enseignante lui apporte un sentiment de bien-être, comme si elle était à l'endroit où elle doit être :

Moi, je me cherchais professionnellement pendant longtemps. Ce n'est pas que je n'aimais pas ce que je faisais avant, c'était bien, j'avais du plaisir, mais c'était juste... Je ne sais pas comment l'expliquer. Être enseignante, c'est comme, je me sens vraiment à ma place. Y'a eu un déclic quand j'ai commencé à enseigner. Je savais que c'était ce que je devais faire.

Ce passage illustre bien l'idée de cet appel intérieur fort qu'ont évoquée plusieurs participantes. En écho à ces propos, les paroles d'une autre participante sont particulièrement éloquentes. Elle explique qu'il s'agit d'un appel profond, qui implique

une charge émotive importante : « Moi, quand j’enseigne, c’est mon amour qui parle. Ça vient de mon cœur. J’enseigne avec tout mon cœur, avec mon âme ». L’idée que l’enseignement « provient du cœur » fait écho aux passages où les participantes en parlent comme d’une vocation. À travers ces propos, on comprend que leur métier devient une partie intrinsèque de leur personne, de sa fibre.

Plus encore, un second élément récurrent de nos données soutient l’idée d’une vocation qui est intrinsèquement liée à leur identité. En ce sens, l’enseignement est une passion à travers laquelle ces femmes se réalisent comme personnes. Une enseignante du Québec l’explique ainsi : « Je faisais mes stages et je me disais : c’est le meilleur choix de carrière de ma vie ».

Ce passage met en évidence que l’enseignement à titre de profession est une vocation et que leur rôle est inséparable de leur personne, de leur identité. Pour elles, l’enseignement est une partie intégrante de leur manière d’être, comme un rôle qu’elles sont destinées à jouer. En entretien, quand on lui demande pourquoi elle aime l’enseignement, l’une d’elles nous répond : « Je ne sais pas... Enseigner, c’est moi ». Et elle n’est pas la seule : plusieurs femmes m’ont dit sensiblement la même chose.

D’ailleurs, le fait qu’il soit pour elles une vocation explique sans doute leur détermination à demeurer en poste, malgré les obstacles à surmonter. Ces barrières prennent parfois une forme matérielle, comme le manque d’outils adéquats ou des salles de classe délabrées. Elles font aussi face à des défis quant à la charge de travail, qui dépasse souvent largement le nombre d’heures rémunérées. Elles reconnaissent que ces inconvénients sont lourds au quotidien, mais demeurent malgré tout convaincues qu’elles sont à leur place comme enseignantes et ne peuvent s’imaginer occuper un autre poste. Le témoignage de cette participante l’illustre bien :

J'arrive à l'école et je découvre que notre local, c'est en fait un local du service de garde. Il y a les casiers en métal des intervenantes sur les murs. C'est dans un demi-sous-sol, avec de petites fenêtres... Imagine, si les parents savaient que leurs enfants allaient passer l'année là-dedans, tous les jours! Aucun livre, aucune poupée, rien. Alors, j'ai tout fait pour changer la situation. J'ai mis de la pression sur la direction, au centre de services scolaire, tout! Une chance que j'adore mon travail, que l'enseignement, c'est ma vie, parce que, parfois, nos conditions n'ont aucun bon sens.

En analysant ce sous-thème à travers la théorie de l'identité de Dubar (2015), il apparaît que la profession d'enseignante peut être perçue comme une vocation et une identité affirmée pour les participantes de cette étude. Dubar soutient que l'identité d'un individu est façonnée notamment par son parcours de vie et ses groupes d'appartenances. En ce sens, les rôles que l'individu occupe participent à sa définition identitaire dans la mesure où ils sont intégrés à sa définition identitaire. C'est ce que met en lumière ce sous-thème : pour les participantes, leur rôle d'enseignante est bien plus qu'un simple emploi, c'est une vocation qui définit leur identité professionnelle.

Cette idée se reflète dans les récits des participantes, où elles expriment un profond engagement envers leur métier d'enseignante. C'est une carrière qui revêt d'un sens profond pour elles : elles partagent une conviction quant à l'importance et à la valeur de leur rôle dans la société. En ce sens, enseigner va au-delà de la simple transmission de connaissances : c'est une mission éducative qui contribue à façonner les apprenants, à leur inculquer des valeurs, à les soutenir dans leur développement et à les préparer à devenir des citoyens actifs et épanouis.

#### *Enseignante, une profession citoyenne*

D'ailleurs, un élément récurrent ressort des entretiens que nous avons menés : pour les participantes, l'implication citoyenne se trouve au coeur de leur définition du rôle

d'enseignante. À la lecture de nos données, il apparaît qu'elles voient ainsi leur mission dans la mesure où elles contribuent à former les citoyens de demain et à créer une société plus égalitaire. Par leur profession, elles sentent qu'elles accomplissent un devoir civil, car elles ont un rôle privilégié qui leur permet de participer directement au parcours de vie de leurs étudiants et, plus largement, de construire le futur de la société au sein de laquelle elles évoluent. À ce sujet, une participante explique que son rôle est aussi de combler certains manquements dans l'éducation reçue à la maison, de manière à faire une différence dans la vie des jeunes :

Nous, on fait partie de cette société qui a le devoir d'éduquer et d'élever un enfant. C'est de le protéger. Lui, il va protéger ses propres parents, ses enfants. Ses parents auraient dû le protéger, mais c'est ça, le cycle de la pauvreté. Tout ça, c'est notre job à nous. Ce n'est pas écrit quelque part. C'est juste écrit qu'on doit donner un cours de 8 h 15 à 9 h 30 le matin au groupe B.

Dans une perspective plus large, ce témoignage évoque aussi la portée significative du rôle d'enseignante au sein du contexte sociétal. Le manque de reconnaissance de ce rôle et de la charge de travail qui y est lié est aussi évoqué. D'ailleurs, quand elles parlent du sens qu'elles donnent à leur rôle, la majorité des enseignantes évoquent le caractère citoyen de leur profession. Une autre l'exprime ainsi : « Moi, tous les jours, je contribue à former la société. La profession d'enseignante, c'est une forme d'engagement citoyen ». Des femmes du Québec précisent que l'idée que l'enseignement comporte un volet foncièrement citoyen s'applique particulièrement au secteur public. Dans cet extrait, une enseignante raconte qu'elle voit parfois des comportements qu'elle juge inacceptables dans la classe :

L'école publique, c'est l'endroit où on a une chance de rattraper les bouts qui manquent à la maison [...] Mes jeunes font des affaires, des fois, et je me dis : okay, c'est le temps de lui apprendre que ça ne se fait pas, ça. Plus tard, dans la société, il aura un autre regard [...] Être enseignante, c'est un choix de carrière fondamentalement citoyen, surtout au secteur public.

Ce commentaire illustre dans quelle mesure les participantes considèrent que d'apprendre aux jeunes à améliorer leurs comportements est un geste citoyen, dans la mesure où les enseignantes entraînent leurs élèves au vivre-ensemble en société. Il apparaît aussi que l'importance qu'elles accordent à la transmission de valeurs citoyennes est intrinsèquement liée à l'idée que l'école est en elle-même une forme de microsociété, un espace où l'on reproduit les dynamiques sociétales. Une enseignante l'explique :

L'école, c'est comme une microsociété. Les enfants reproduisent ce qu'ils voient à l'extérieur [...] Ce qui se passe dans la société se passe aussi à l'école. C'est le moment de leur montrer qu'on peut agir différemment, qu'on peut être ouvert et bienveillant.

Il s'agit là de l'un des éléments significatifs et récurrents des entretiens à propos du rôle de l'école en tant que microsociété et son influence sur les enfants. Le concept de microsociété a d'ailleurs été évoqué à de multiples reprises au cours des entretiens, afin d'illustrer l'importance de l'aspect citoyen inhérent au rôle d'enseignante. Plus encore, il apparaît que la notion de l'école en tant que lieu de reproduction sociale où les enfants absorbent et reflètent les normes et les comportements observés dans la société plus large est une conception répandue chez nos participantes. Cela met en évidence l'idée que l'école a un potentiel de changement et d'impact social important, en offrant aux enfants des modèles alternatifs de comportement et en les encourageant à adopter des attitudes ouvertes et bienveillantes. Il met en avant la responsabilité des éducateurs de créer un environnement favorable à l'apprentissage et à l'acceptation.

Dans le passage qui suit, l'enseignante communique sa réflexion quant à la réalité des élèves, qui font face, dans une certaine mesure, aux mêmes dynamiques de pouvoir en ce qui a trait aux privilèges et aux facteurs de vulnérabilité reliés aux classes sociales ou à

l'ethnicité, par exemple. Il est intéressant de souligner que, selon plusieurs participantes, il relève alors de leur rôle d'enseignante de les éduquer à ces enjeux. L'une d'elles explique comment elle voit son rôle :

Je passe plus de temps avec eux que leurs parents. Si je ne leur explique pas ces choses-là et que je suis l'adulte numéro un dans leur vie pendant un an, et des fois deux ou même trois ans, qui va le faire? [...] La classe, c'est une société à échelle réduite. Il se passe les mêmes histoires qu'ailleurs. Comme enseignante, mais aussi comme citoyenne du monde, je dois leur expliquer ces choses-là.

Cet énoncé souligne le rôle crucial de l'enseignante en tant qu'éducatrice sociale, non seulement pour transmettre des connaissances académiques, mais aussi pour fournir des explications sur des sujets sociaux importants. Il met en lumière l'image de l'enseignante à titre de guide, dont une partie du travail est d'expliquer aux élèves les enjeux et les réalités de la société dans laquelle ils vivent.

Les propos rapportés mettent également en évidence l'idée que la classe est un microcosme de la société plus large, où se déroulent des histoires similaires. L'enseignante reconnaît que sa responsabilité ne se limite pas à l'enseignement académique, mais s'étend également à l'éducation sociale et à la préparation des élèves à devenir des citoyens engagés et informés. Elle considère qu'elle a le devoir d'aborder ces questions et de les expliquer aux élèves afin de favoriser leur compréhension du monde qui les entoure, et ultimement, de participer à préparer les élèves à devenir des citoyens informés et engagés.

D'ailleurs, plusieurs ont confié que c'est le sentiment de faire une différence dans la vie de leurs élèves qui les pousse à continuer, malgré les obstacles. Participer à construire la société dans le quotidien renforce chez elles l'impression que leur travail est une vocation. Les enseignantes y trouvent un sens et ont la conviction d'œuvrer activement vers une plus

grande justice sociale. L'éducation est perçue comme un outil de choix afin de lutter contre toutes formes d'inégalités. Aussi, travailler dans le secteur public d'éducation les amène à œuvrer auprès de clientèles défavorisées et, par extension, leur donne le sentiment de s'être engagées pour un monde plus juste. Pour certaines, dont plusieurs travaillent au Québec, enseigner dans une école privée n'aurait pas été un choix cohérent avec leurs convictions profondes. L'une d'elles explique pourquoi le fait de travailler dans une école publique lui tient à cœur :

À l'école publique, on aide les démunis, les enfants dans le besoin. C'est donner sans calculer. On sait que ces jeunes-là en ont besoin. À l'école privée, c'est vraiment à la goutte, au compte-goutte que l'on donne. C'est calculé. Tu ne peux pas donner plus que l'autre. On est payée pour quelque chose, on ne doit pas en faire plus. On a plus de liberté de jugement, de délibérations au public.

Ce commentaire met en évidence des considérations importantes concernant l'équité et l'accès à l'aide dans les systèmes scolaires publics et privés. Il soulève des questions sur les ressources disponibles, les contraintes financières et les attentes professionnelles qui peuvent influencer la manière dont l'aide est dispensée aux élèves dans le besoin.

En ce sens, il semble qu'une des raisons qui explique que ces femmes préfèrent de loin enseigner au secteur public, c'est parce qu'il leur permet d'être cohérentes avec leurs valeurs de justice sociale. À cet effet, une participante exprime le sens qu'elle donne à son rôle d'enseignante dans une école publique québécoise :

Il y a une solidarité sociale à travailler dans le public. Tu aides la population, pas seulement les personnes les plus aisées. Tu participes à éduquer des jeunes qui en ont vraiment besoin, pour qui ça va faire une différence dans leur vie. Après, ces jeunes-là, ils seront bons dans leur travail, ils auront une belle auto, ils seront stables, ils auront une famille. Tu fais ta part pour briser le cycle de la pauvreté et tout ce qui vient avec.

Ainsi, pour de nombreuses participantes, leur rôle comme enseignantes prend tout son sens quand elles travaillent auprès de communautés défavorisées. C'est le cas de plusieurs d'entre elles qui oeuvrent dans les réseaux publics d'éducation du Québec ou de l'Ontario. En enseignant à des élèves dont les ressources sont limitées, elles ont le sentiment de contribuer à la société en réduisant les inégalités sociales. En entretien, la plupart ont expliqué que, contrairement aux étudiants qui ont les moyens de fréquenter des établissements scolaires privés, ceux qui se trouvent dans le système d'éducation public n'ont pas d'autre voie afin d'assurer leur éducation. Elles perçoivent donc l'école publique comme un espace privilégié qui leur permet de toucher la vie de jeunes qui n'auraient pas accès à d'autres ressources. Pour ces femmes, les éléments qui définissent la spécificité des systèmes éducatifs publics ontarien et québécois, ainsi que la réalité de la population qu'ils desservent, sont au cœur de leur passion pour l'enseignement.

En somme, les unités de sens incluses dans ce sous-thème nous offrent des éléments de réponse permettant d'appréhender comment s'articule leur identité à leur emploi dans la fonction publique québécoise ou ontarienne. La motivation à être enseignante, le sentiment de vocation et l'articulation identitaire sont intimement liés. Leur désir et le sens profond qu'elles accordent à leur profession d'enseignante, et plus particulièrement au fait de travailler dans une école publique, sont ancrés dans l'interaction entre ces différents éléments.

Elles voient leur identité nourrie par leur profession et considèrent l'école publique et sa mission comme un élément central de qui elles sont en tant qu'individus. À titre de composante de leurs identités affirmées, le sentiment d'appartenance aux groupes d'appartenance des enseignantes du secteur public renforce leur engagement. Ce sentiment

d'appartenir à un groupe partageant un objectif commun alimente leur résilience et leur motivation à surmonter les défis et à contribuer activement à la réalisation des objectifs du système d'éducation public. Ainsi, à la lumière de la théorie de l'identité (Dubar, 2015) et du concept d'éthos public (Fortier, 2011, 2012, 2013; Fortier et Emery, 2015), c'est le lien étroit entre l'éthos public, la motivation intrinsèque, le sentiment de vocation et l'attachement identitaire qui explique le désir et la portée significative accordée au fait d'enseigner au sein du système d'éducation publique. Ces éléments se nourrissent mutuellement, formant un ensemble cohérent qui motive les enseignantes à s'investir auprès de leurs élèves afin de contribuer à la réduction des inégalités sociales au sein de la société.

#### *Transmission de valeurs universelles*

La transmission des valeurs est souvent présentée comme un élément central de ce que les enseignantes perçoivent comme leur responsabilité citoyenne. Ainsi, elles estiment que transmettre des valeurs qu'elles qualifient d'humanistes ou d'universelles représente une partie essentielle de leur rôle d'éducatrices. L'éducation au sens du partage, l'écoute, le respect et l'ouverture d'esprit touchent l'ensemble des activités pédagogiques réalisées en classe. Elles le font dans chaque interaction avec leurs élèves, dans la gestion de leur groupe-classe, dans leur manière d'intervenir. C'est un geste inhérent à leur rôle d'enseignante et, plus largement, à leur devoir de citoyennes. Une enseignante explique sa vision des valeurs inculquées au sein d'une école primaire publique :

C'est enseigner le respect, enseigner des valeurs humaines, la tolérance, l'inclusion, le courage, la persévérance, le partage. Inspirer les élèves à être de bonnes personnes. Inspirer les élèves à être des bons citoyens, leur donner l'inspiration de croire en leur rêve.

Cette prise de parole met en évidence les dynamiques identitaires relatives à l'appropriation et à l'intégration des valeurs publiques, une partie intégrante du rôle de l'enseignante selon les participantes. Ce témoignage montre à quel point ces valeurs sont chères pour les participantes et ces dernières constituent un fil conducteur parmi les enseignantes rencontrées. En lien avec le concept d'éthos public, il est intéressant de noter que les valeurs énumérées, comme le respect, la persévérance ou l'ouverture d'esprit – qu'elles qualifient « d'humanistes » ou « d'universelles » – recourent les principes éthiques des centres de services scolaires ou des commissions scolaires au sein desquels elles travaillent.<sup>39</sup> Et donc, ceci nous amène à suggérer que le fait qu'elles les présentent comme leurs propres valeurs montre une appropriation certaine de ces principes. On ne décèle aucune différenciation dans leur discours : les valeurs énumérées sont exposées comme des principes universels auxquels elles adhèrent, comme quelque chose qui leur appartient, et non comme les valeurs de l'organisation pour laquelle elles travaillent.

Pour une autre participante, les valeurs citoyennes sont au cœur de ses priorités. Elle accorde une grande importance à former des élèves afin qu'ils deviennent des membres actifs de la société. Dans cet extrait, elle explique accorder une grande importance au respect et à l'ouverture d'esprit. Elle privilégie les débats, à la fois comme outil pédagogique et comme outil d'intervention afin d'inculquer des valeurs citoyennes à ses élèves :

On est là pour allumer quelque chose chez l'élève plus que pour lui verser du savoir. D'où mon amour des débats dans la classe. J'introduis beaucoup de culture générale. On fait beaucoup de choses pour ouvrir l'esprit des élèves. L'enseignant est là pour les aider, pour leur ouvrir l'esprit, pour les amener à être de meilleurs citoyens.

---

<sup>39</sup> À titre d'exemple, l'engagement citoyen, un élément récurrent dans les entrevues que nous avons menées, est une valeur dans l'énoncé éthique du Centre de services scolaire de Montréal.

Est ici mise en évidence la perception du rôle d'enseignante en lien avec la transmission de valeurs universelles par les participantes. En observant les dynamiques entourant l'affirmation de ces valeurs, on remarque que la principale motivation ne semble pas résider dans la transmission de la matière pédagogique et l'atteinte des objectifs d'apprentissage liés au curriculum scolaire. Leur intérêt réside plutôt dans la promotion des valeurs et des principes éthiques auprès des élèves. C'est par des interactions qui semblent parfois anodines, des gestes du quotidien, qu'elles transmettent ces valeurs qui se trouvent au cœur de leur vocation et de leurs tâches à titre d'enseignantes. À cet effet, il semble que le désir de soutenir activement les élèves dans le développement de leurs compétences citoyennes est au cœur de la passion qui les anime. Dans cette perspective, la portée de leur travail dépasse le quotidien et les activités qui se déroulent entre les quatre murs de la classe. Qui plus est, cette motivation est alimentée par leur sentiment de vocation à créer une société meilleure par l'entremise de l'éducation publique.

Les éléments d'analyse thématique de ce sous-thème sont révélateurs du processus d'appropriation des valeurs publiques et des formes concrètes de ces aspirations. Ainsi ce thème nous offre des éléments d'information quant à la manière dont les contextes sociopolitiques participent à la signification qui émerge des expériences des enseignantes musulmanes<sup>40</sup>. Ainsi, l'importance de contribuer à la société à travers l'éducation publique, le sentiment de vocation et l'identité d'enseignante sont intimement liés et influencent la signification qui émerge des expériences des enseignantes musulmanes.

---

<sup>40</sup> Des valeurs similaires animent probablement les enseignantes qui ne sont pas musulmanes. Mais il faut surtout ici retenir le fait que ces dernières n'ont pas une perception qui s'éloigne des valeurs dites publiques qui se déploient dans le système d'éducation public.

Dans les contextes sociopolitiques actuels, où les questions d'inclusion, de diversité et de justice sociale sont au cœur des débats, il semble que la vocation d'enseignante prend d'autant plus de sens pour les participantes. Ces propos concernant l'aspect citoyen du rôle d'enseignante ont été évoqués alors que des participantes partageaient leurs réflexions à propos de la montée de l'islamophobie en Occident ou, encore, des effets de la Loi sur la laïcité de l'État. Les participantes semblent accorder une grande importance au fait d'incarner ces valeurs et de les transmettre dans leur façon d'être dans le cadre de leur emploi d'enseignante<sup>41</sup>. La transmission de ces valeurs apparaît comme un élément important afin de comprendre la vocation à exercer cette profession, car il est indissociable du sentiment de contribuer à la société de manière significative.

On peut alors constater qu'en faisant référence à l'idée de transmettre des valeurs et de participer à la formation des citoyens de demain, ces femmes parlent d'un même souffle de ce qu'elles perçoivent comme leur devoir de citoyennes. De plus, elles perçoivent l'école publique comme un lieu privilégié où elles peuvent faire une réelle différence dans la vie des jeunes, briser le cycle de la pauvreté et offrir des opportunités d'éducation aux élèves les plus vulnérables. Ceci nous renseigne sur l'articulation du concept d'éthos public (Fortier, 2013, 2012, 2011; Fortier et Emery, 2015) dans la mesure où ceci nous permet d'accéder à leur vision de l'enseignement. L'éthos public, tel que défini par Fortier (2010, 2011, 2012, 2013, Fortier et Emery, 2015), représente « une dynamique sociopolitique caractérisant une réalité collective où les dispositifs de pouvoir sont orientés vers une finalité démocratique et une éthique du bien commun » (Fortier, 2013, p. 168). Les

---

<sup>41</sup> D'ailleurs, l'idée que leur travail réside davantage dans la transmission de ces valeurs que dans l'atteinte d'objectifs pédagogiques du curriculum scolaire obligatoire est revenue dans l'ensemble des entretiens.

enseignantes musulmanes, en tant que fonctionnaires de première ligne en position d'autorité reconnaissant le potentiel d'influence dont elles jouissent. Elles se positionnent au cœur de cette réalité collective et voient leur rôle d'enseignante comme une contribution à la construction d'une société plus inclusive et juste.

Ainsi, être enseignante dans les secteurs publics ontarien et québécois est le fruit d'un processus intentionnel marqué par de multiples défis. Les données présentées dans le premier thème appuient cette observation. À titre d'exemple, pour la majorité des participantes, devenir enseignante a exigé une réorientation à la suite d'études universitaires dans un autre domaine. De plus, ce projet professionnel s'ajoute parfois aux défis et aux difficultés propres au processus d'immigration. Il est important de noter qu'en plus de ces défis et de ces sacrifices, les enseignantes québécoises font face à des obstacles de nature systémique. L'accès au statut d'employée permanente semble plus long et plus complexe au Québec, comparativement à l'Ontario, et ce, pour différentes raisons.

De plus, le parcours de plusieurs enseignantes travaillant au Québec a été influencé par le contexte sociopolitique de la dernière décennie, où les débats entourant les symboles religieux ont largement occupé l'espace public. Certaines ont choisi de quitter définitivement le Québec pour s'établir en Ontario. D'autres ont vécu des changements majeurs dans les interactions au sein de leur équipe de travail et ont décidé de changer d'établissement scolaire. Ces éléments du parcours professionnel évoqués par les participantes permettent de mieux comprendre les dynamiques d'insertion professionnelle des enseignantes des écoles publiques québécoises et ontariennes portant un foulard musulman. Il apparaît que devenir enseignante est un choix délibéré qui exige une certaine discipline et une persévérance remarquable. Dans une perspective de définition de l'éthos,

les participantes présentent ces sacrifices et ces obstacles — qu’elles vivent à différents degrés selon leur province d’appartenance — comme des passages obligés afin de pouvoir exercer ce métier.

On peut alors se demander pourquoi elles souhaitent à ce point exercer leur profession dans une institution publique québécoise ou ontarienne. Les données présentées dans le deuxième thème d’analyse thématique apportent des réponses à cette question. À travers leurs récits, on constate que leur ténacité devant ces défis est nourrie par une passion profonde pour l’enseignement, qu’elles voient comme une vocation. C’est quelque chose qui a une résonance à un niveau très personnel pour plusieurs d’entre elles. Elles ont le sentiment que cette profession est une partie intégrante de leur personnalité, car elle est ancrée dans différents volets de leur identité. Elles la présentent alors comme la suite logique de ce qu’elles sont : les traits de leur personnalité et leurs expériences de vie sont indissociables de leur pratique actuelle de l’enseignement. De plus, elles expliquent que le fait d’être enseignantes dans une école publique mobilise leur identité citoyenne, moteur de leur sentiment de vocation. Pour elles, bien plus qu’un métier qui les passionne, il s’agit de l’accomplissement d’une mission citoyenne, dans la mesure où elles contribuent à l’éducation de futurs citoyens en leur transmettant les valeurs du réseau scolaire public. Plus largement, cet aspect de leur travail leur donne le sentiment de prendre part à la création d’une société plus égalitaire et plus juste.

Ainsi, bien qu’elles vivent, à différents degrés d’intensité, des obstacles dans leur parcours vers la profession, le sentiment de vivre en cohérence avec leurs valeurs profondes motive les participantes à persévérer. Cet alignement des valeurs publiques et personnelles sous-

tend leur passion. Les valeurs publiques sont indissociables de qui elles sont et les amène à considérer ces principes éthiques comme des éléments de leur personnalité.

Ces dynamiques identitaires nous permettent de mieux comprendre le sens qu'elles donnent à l'éthos public. À travers leurs interactions sociales dans leur milieu de travail, elles ont développé un sentiment identitaire très fort, d'une part, envers leur profession et, d'autre part, envers la mission du secteur public d'éducation. Cet attachement, ainsi que le caractère public des milieux où elles évoluent, est révélateur de leur motivation à demeurer en poste. On saisit l'ampleur de cette motivation lorsqu'on se penche sur la question de la reconnaissance qu'elles ont soulevée. La plupart ont fait des études universitaires dans leur pays d'origine, et plusieurs s'identifient à la spécialisation de leur premier diplôme. Or, elles ne se sentent pas toutes reconnues à leur juste valeur dans leur milieu de travail. Elles ont le sentiment de devoir effacer certains aspects de leur identité affirmée.

Ce sentiment est renforcé par le fait que les compétences acquises au cours de leurs expériences professionnelles précédentes ou de leurs premières formations universitaires demeurent pertinentes. Elles contribuent au bon fonctionnement de leur milieu de vie. Plusieurs aimeraient recevoir une plus grande reconnaissance, notamment sous forme légale et de solidarité (Honneth, 2000). La reconnaissance légale est liée à l'obtention de droits et à une plus grande liberté. Le désir de reconnaissance légale a surtout été exprimé par les participantes québécoises en ce qui a trait à l'accès à un poste permanent. Pour elles, la permanence est perçue comme une marque d'appréciation de leur apport à leur école et, plus largement, à la société dans laquelle elles évoluent. Quant à la reconnaissance par la solidarité, elle fait davantage référence à la qualité de l'interaction des personnes dans leurs rapports sociaux. Selon la théorie d'Honneth (2000), ce type de reconnaissance est

nécessaire afin d'établir des relations réciproques, car c'est à travers le regard de l'autre que les individus développent l'estime de soi. Il ressort que ce désir de reconnaissance est surtout lié au bagage professionnel. Par exemple, des participantes des deux provinces ont dit ressentir que certains aspects de leur identité étaient effacés dans le cadre de leur emploi. Par contre, il est important de noter que plusieurs ont évoqué des situations dans lesquelles leurs compétences étaient reconnues par leurs pairs. Ainsi, des enseignantes des deux provinces ont dit entretenir des relations empreintes de respect mutuel et de réciprocité avec leur équipe de travail.

Bref, les dynamiques d'insertion professionnelle relatives à l'éthos public et les enjeux de reconnaissance sont intrinsèquement liés aux dynamiques identitaires associées à leur expérience d'enseignantes aux secteurs publics québécois et ontarien. Au départ, avant même qu'elles soient exposées à l'éthos public de ces provinces, le choix du métier d'enseignante a une résonance identitaire profonde pour les participantes. Aussi, bien que, pour plusieurs, le parcours pour y parvenir ait été parsemé d'embûches, une fois en poste, il s'inscrit dans le discours entourant l'éthos public, dans la mesure où elles considèrent qu'il est normal de vivre ces défis et de faire ces sacrifices. Cette expérience n'a rien d'exceptionnel pour les enseignantes musulmanes issues de première ou deuxième générations d'immigration, travaillant au Québec ou en Ontario. Cela dit, les Québécoises rencontrent davantage d'obstacles de nature systémique, notamment le fonctionnement des conseils scolaires et les politiques publiques encadrant le port de symboles religieux par les employés de l'État.

Cette réalité distincte est révélatrice des dynamiques d'insertion professionnelle propres à l'éthos public québécois. Elle reflète, d'une certaine manière, la détermination des

enseignantes à travailler dans le secteur public et, par extension, l'ampleur de leurs motivations à y travailler, malgré la mise en veilleuse de certains aspects de leur identité professionnelle et le manque de reconnaissance vécu par plusieurs. Une fois en poste, le caractère public de leur mission trouve un écho avec leur identité citoyenne. De par leur profession, elles peuvent faire une différence auprès de jeunes provenant de milieux défavorisés. Plus largement, elles y voient une occasion de participer à la création d'une société plus juste, à l'image de leurs valeurs. Cette notion de participation à la construction de la société est au cœur des enjeux de reconnaissance soulevés par les participantes qui ont exprimé leur besoin d'estime sociale. Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, les expériences de reconnaissance varient selon les milieux de travail respectifs.

## CHAPITRE 5: RELATIONS AUX MILIEUX

Les relations que les participantes entretiennent à l'interne et à l'extérieur de leurs milieux de travail sont au cœur de leur expérience comme enseignantes au Québec et en Ontario. L'analyse de ces relations met en évidence les spécificités de leur expérience vécue dans le système d'éducation public. Plus encore, les données présentées dans ce chapitre font ressortir les différences entre ce que vivent au quotidien les enseignantes du Québec et leurs collègues de l'Ontario, notamment en ce qui a trait aux enjeux relationnels avec différents acteurs de leur milieu professionnel. Ces données permettent de comprendre comment s'articulent les questions de l'identité, de la reconnaissance et, ultimement, de l'éthos dans leurs milieux distincts. Elles nous aident à saisir comment ces différences sont liées aux enjeux sociopolitiques des sociétés au sein desquelles elles évoluent.

Ce chapitre comporte deux thèmes. Le premier, « relations internes », porte sur les relations que les participantes entretiennent avec leurs collègues et avec l'équipe de direction. Ce thème se divise en trois parties. Il sera d'abord question des traitements injustes qu'elles ont subis et de leurs effets sur leurs relations avec la direction de l'école et avec leur équipe de travail. Puis, nous nous pencherons sur les marques de solidarité entre les participantes et leur équipe de travail. Enfin, nous aborderons le rôle du syndicat, qui a été évoqué comme source de soutien et de solidarité par les participantes.

Le second thème, « relations externes », traite des liens qui unissent les participantes avec les parents ou les élèves de l'école. Suivant la même logique de présentation que le thème précédent, il se divise en deux parties. La première se penche sur les expériences de

discrimination islamophobe de la part des parents, tandis que la seconde aborde les relations de solidarité des parents envers les enseignantes.

Nous pourrions alors comparer ces expériences et les dynamiques des systèmes d'éducation publics de l'Ontario et du Québec. L'analyse thématique offre des pistes quant aux différences et aux similitudes que l'on observe au sein des administrations publiques québécoise et ontarienne. De plus, les enjeux abordés dans ce thème mettent en lumière l'interaction des concepts d'identité assignée et de reconnaissance selon les dynamiques organisationnelles de chacune des institutions.

Afin d'apprécier pleinement les données présentées dans ce chapitre, ainsi que leur analyse, il apparaît pertinent de rappeler dans quel esprit nous appréhendons ces éléments de sens et de spécifier le contexte où ils ont émergé dans le cadre des entretiens. En ce sens, il apparaît indiquer de contextualisation des données présentées dans ce chapitre.

Considérant que ce chapitre présente des données et des analyses basées sur les dynamiques relationnelles, il importe de rappeler que cette thèse s'intéresse entre autres à la subjectivité des participantes. Nous nous arrêtons au sens qu'elles donnent à leurs expériences de vie, sans chercher à juger de la véracité des faits rapportés. Nous abordons plutôt le sujet selon leur perspective. Aussi, nous avons inclus les passages d'entrevues où elles évoquent des moments où elles ont vécu des situations tendues dans leur milieu de travail. Elles y expriment leurs perceptions, ce qu'elles ont ressenti lors d'incidents qu'elles jugent injustes ou discriminatoires. Nous les rapportons sans porter de jugement sur le bien-fondé ou non de leur lecture de ces événements. Ce qui nous intéresse est la manière dont elles voient le monde et le sens qui émerge de ces expériences.

Ce chapitre présente des éléments de sens récurrents qui ont émergé dans la manière dont les participantes du Québec en arrivent à la conclusion qu'elles ont bel et bien été traitées injustement par la direction et leurs collègues. En analysant les entrevues, nous avons constaté qu'elles expliquaient dans le détail les points qui les ont amenées à cette conclusion d'avoir été victimes de xénophobie. À travers leurs récits, elles justifient leur lecture de la dynamique dans leur équipe de travail et, par le fait même, elles offrent des informations riches sur leur vécu professionnel.

L'idée d'observer les faits et gestes des membres de leur équipe envers d'autres enseignantes musulmanes, afin de déterminer si elles étaient elles-mêmes l'objet d'un traitement injuste, est revenue à plusieurs reprises dans nos entretiens avec les participantes du Québec. En racontant leurs expériences difficiles avec l'équipe de direction, elles expliquaient comment elles en étaient venues à croire que ce comportement était raciste ou islamophobe. Elles comparaient souvent leurs expériences à celles de leurs collègues ne portant pas de symbole religieux et voyaient des différences entre le traitement qui leur était réservé et celui auquel ces collègues, également musulmanes, avaient droit.

Elles évoquent aussi leurs collègues lorsqu'il est question du caractère xénophobe de ces traitements injustes de la part de leur direction. C'est notamment en observant la manière dont celles-ci sont traitées qu'elles peuvent écarter le simple conflit de personnalité comme possible explication à ces comportements. Ainsi, à travers leurs récits des événements, les participantes mentionnent souvent que, contrairement à leurs collègues sans symbole religieux visible, celles qui portent le hijab, ont été traitées injustement. L'addition de plusieurs événements qui visent constamment des femmes musulmanes voilées les amène à y voir de l'islamophobie ou du racisme. À ce sujet, une participante explique que c'est

un ensemble d'événements, qu'elle considère dans leur globalité, qui la porte à croire qu'elle fait l'objet d'un traitement particulièrement sévère de la part de la direction à cause de son voile :

Aussi, vous savez, je ne suis pas du genre à penser que je suis la victime tout le temps. Je veux dire, je ne pense pas que, parce que je ne m'entends pas bien avec quelqu'un, c'est automatiquement parce qu'il y a un problème avec mon voile ou qu'il n'aime pas les Algériens. C'est juste que ça met un doute. C'est plein de petits événements qui s'additionnent, et tu remarques que c'est envers toi ou des collègues qui portent aussi le hijab, et tu te demandes... Est-ce que ce serait pareil si je n'avais pas mon voile ?

Il est intéressant de souligner que, bien qu'aucune insinuation n'ait été faite en ce sens de ma part, à titre de chercheuse, plusieurs se sont défendues de tout prendre personnellement ou de confondre des conflits de personnalités avec de la discrimination. C'est plutôt le fait d'observer que ce traitement est réservé uniquement à des collègues musulmanes qui confirme leur perception qu'il y a de l'islamophobie ou du racisme de la part de l'équipe de direction.

Bref, plusieurs participantes québécoises ont dit vivre ou avoir vécu, dans leur carrière, des situations parfois difficiles avec leur équipe de direction. C'est une accumulation d'événements qui, à long terme, les amène à croire que le comportement de la direction est motivé par un malaise entourant le symbole religieux qu'elles arborent ou par leur origine ethnoculturelle.

### **5.1 Thème 3 : relations internes**

Ces expériences soulèvent une question plus large sur l'influence de la diversité et de l'inclusion au sein même de leur équipe de travail. D'ailleurs, le troisième thème, qui se concentre sur les relations au sein de l'équipe-école et les interactions avec les acteurs

internes, explore l'influence des différences culturelles et religieuses sur la dynamique de l'équipe de travail. Les éléments d'analyse thématique et théorique présentés dans ce sous-thème nous permettront de mieux appréhender les enjeux complexes liés à la diversité dans le milieu de l'éducation et envisager des pistes pour favoriser un environnement inclusif et respectueux pour tous les membres de la communauté éducative.

Ce thème présente les passages des entrevues portant sur les relations des participantes avec l'équipe-école, c'est-à-dire la direction et leurs collègues enseignantes. Il est particulièrement intéressant de se pencher sur les éléments récurrents de sens qui ont émergé de nos observations sur les dynamiques relationnelles entre les participantes et les acteurs internes. Ces relations sont centrales dans leur quotidien. Il est important de noter que ce thème porte en grande partie sur les expériences de travail au système public québécois. La plupart des extraits d'entrevue présentés proviennent donc de participantes du Québec puisqu'elles se sont davantage exprimées sur les relations professionnelles. Cela dit, certaines données sont aussi tirées d'entretiens menés auprès des enseignantes ontariennes ayant travaillé auparavant dans le système d'éducation public québécois.

Le thème des relations internes est divisé en trois sous-thèmes. Le premier aborde les traitements considérés comme injustes de la part de l'équipe de direction. À travers nos analyses, il apparaît que ce genre de comportement se manifeste par une sévérité jugée excessive et une évaluation constante, perçue comme injustifiée par les participantes. Il sera question des dynamiques relationnelles avec l'équipe de direction et des enjeux spécifiques qui les sous-tendent. Nous traiterons aussi des conséquences de ces attitudes sur le parcours professionnel des participantes.

Le deuxième sous-thème porte sur le traitement distinct de la part des collègues. Nous verrons comment s'articule le sentiment d'exclusion que ces enseignantes éprouvent et quels en sont les effets. Nous présenterons ensuite les unités de sens récurrentes qui ont émergé des moments de solidarité et de soutien de la part de la direction et des collègues. Il sera notamment question des diverses formes par lesquelles ce soutien et cette solidarité se sont manifestés. Ces marques de solidarité semblent contextuelles dans la mesure où elles étaient liées à des événements précis<sup>42</sup>. Nous les présenterons donc selon cette logique : il sera d'abord question du soutien reçu face aux comportements islamophobes de la part de parents. Puis, nous nous pencherons sur les gestes de solidarité et de soutien de la part des parents. Enfin, le troisième sous-thème traite du rôle joué par le syndicat. Nous verrons comment il s'articule dans l'expérience professionnelle des participantes. Le syndicat occupe une place spéciale dans leur milieu de travail, car il représente pour elles une ressource inégalée en termes de défense et de renseignements sur leurs droits.

#### *Les tensions relationnelles avec l'équipe de direction*

Les données présentées dans ce sous-thème portent sur différents aspects de l'expérience des enseignantes musulmanes au sujet des tensions avec l'équipe de direction de leur école. Nous verrons les unités de sens récurrentes qui ont émergé à propos des difficultés relationnelles entre les enseignantes et l'équipe de direction. À travers ces expériences de tensions, il nous est possible de mieux comprendre la manière dont les enjeux de définition identitaire – plus particulièrement l'identité assignée – s'inscrivent dans la dynamique de

---

<sup>42</sup> La thématization des données dans une logique contextuelle plutôt que relationnelle peut sembler incohérente dans la mesure où elle diffère de la logique de l'aspect précédent à propos des formes d'exclusion et de discrimination. Cela dit, à la lumière de nos analyses, il apparaît que les éléments de sens à propos des formes de soutien et de solidarité ont plutôt émergé selon le contexte plus que selon la nature de la relation dans laquelle ces gestes prenaient place.

l'éthos public. À l'analyse de nos données, il appert que la relation avec l'équipe de direction<sup>43</sup> constitue un élément déterminant dans la dynamique de l'école. Concrètement, cela signifie qu'elle exerce une influence importante sur l'ensemble des relations et des interactions entre le personnel enseignant, les parents et les élèves. Comme figure d'autorité, ses réactions à des événements du quotidien ont un effet déterminant sur la culture d'un milieu de travail. Les réactions de ses membres, que ce soit verbalement, par un silence ou par le langage corporel, indiquent ce qui est considéré comme acceptable ou non. Les membres de la direction jouent ainsi un rôle central dans l'établissement des normes en ce qui concerne l'acceptabilité des comportements à l'intérieur de leur établissement scolaire. Comme l'explique une participante, « la direction donne le ton par rapport à ce qui se passe à l'école ».

Les données présentées dans ce sous-thème mettent l'accent sur trois aspects. Il sera tout d'abord question de la réflexion menant à la conclusion d'un traitement injuste de la part de la direction. Nous verrons notamment comment cette perception émerge chez les participantes. Le deuxième point portera sur les manifestations du traitement injuste de la part de l'équipe de direction. Nous étudierons comment elles se présentent concrètement. Enfin, nous nous intéresserons aux conséquences de ces dynamiques relationnelles sur le vécu professionnel des participantes. Elles se divisent en deux catégories principales : l'exclusion sociale au sein de l'équipe de travail et une certaine méfiance dans la relation avec l'équipe de direction.

---

<sup>43</sup> Nous utilisons le terme « équipe de direction » pour faire référence aux personnes en position d'autorité auprès des participantes. L'équipe de direction peut regrouper les postes de direction de niveau scolaire et de direction adjointe. Le nombre de membres de l'équipe de direction d'une école varie selon sa taille et le niveau (primaire ou secondaire).

La presque totalité des participantes québécoises a eu l'impression, à un moment ou à un autre de leur carrière, d'être l'objet d'un traitement inéquitable de la part des membres de l'équipe de direction ou de leurs collègues. Il importe aussi de souligner que les incidents rapportés dans ce sous-thème portent sur différents milieux de travail où les participantes ont évolué au cours de leur carrière. Ainsi, au moment de notre recherche, certaines avaient quitté ces milieux difficiles pour évoluer dans des lieux qu'elles considéraient comme étant plus accueillants.

Les traitements injustes de la part de la direction prennent différentes formes. Qu'il s'agisse de commentaires, de sous-entendus ou de plainte formelle, les participantes ont l'impression d'être jugées plus sévèrement que leurs collègues qui ne portent pas de symbole religieux musulman. Plusieurs ont dit éprouver le sentiment d'être traitées injustement, car elles sentent que leur équipe de direction les surveille ou évalue constamment leurs compétences professionnelles. Elles ont l'impression que ce traitement trahit des doutes sur leurs capacités.

À ce sujet, des participantes ont raconté que, sur une base quotidienne, certaines équipes de direction remettent en question leurs qualités comme enseignantes, que ce soit au sujet de la gestion de leur classe, de l'appropriation du curriculum scolaire et de la matière pédagogique ou de leurs relations avec l'équipe-école. Les doutes formulés quant à leurs capacités professionnelles sont, dans plusieurs cas, intrinsèquement liés à des questionnements au sujet de leur éthique de travail.

C'est le cas de cette femme, qui raconte une situation dans laquelle on a mis en doute son éthique de travail au sujet d'un différend avec les parents de l'un de ses élèves. La direction

contestait sa parole en insinuant qu'elle mentait et, donc, qu'elle manquait d'honnêteté dans cette situation conflictuelle :

Les parents se sont plaints à la direction. J'étais choquée parce que je répondais toujours à leurs messages. [...] Je lui ai dit que je répondais aux parents. J'ai imprimé tous les courriels, que je lui ai montrés avec mes réponses. [...] Elle m'a dit qu'elle avait les preuves devant ses yeux, là et tout... Et elle m'a dit [prénom] : Arrête de mentir! Dis-moi la vérité. [...] Ça m'a tellement insultée parce que comme, c'est genre si elle disait que je n'avais aucune fierté professionnelle. Comme si je mentais, comme ça, que je racontais des histoires. C'est comme me dire que je ne suis pas une bonne enseignante, en fait, parce que c'est grave, mentir par rapport à ce qui se passe dans la gestion de la classe! C'est sûr que je me demande si c'est parce que je porte le voile; parce qu'elle n'est pas du tout comme ça avec les autres.

Ainsi, le fait que la direction remette en question l'honnêteté de l'employée lui reflète une opinion négative sur son éthique de travail et, plus largement, traduit un doute certain, voire un regard critique, sur ses compétences professionnelles. Sur la base de ses observations, cette enseignante considère avoir été traitée injustement, car, dans une situation semblable de conflit avec un parent d'élève, elle croit que ses collègues ne font pas l'objet d'accusations graves, comme mentir ou falsifier des documents de preuve. Contester l'honnêteté et, par extension, le professionnalisme des enseignantes représente un élément de sens significatif à travers nos données.

Plusieurs d'entre elles ont raconté des faits où elles percevaient que la direction remettait en question leur intégrité et leur transparence. En écho au sous-thème précédent, l'enseignante finit par se demander si l'attitude injuste de la direction est motivée par une vision négative du voile musulman qu'elle porte. À ce sujet, une participante nous a parlé d'un traitement qu'elle jugeait inéquitable, marqué par une surveillance accrue, lorsqu'elle a reçu le diagnostic de COVID-19. Elle explique que, contrairement à d'autres collègues qui ont aussi contracté la maladie, l'équipe de direction a mené une enquête afin de savoir

comment elle l'avait eue. Cette enquête avait pour objectif de déterminer si elle était éligible ou non au congé de maladie payé :

Premièrement, tu es malade. Tu souffres, OK. La directrice m'appelle et me demande si je peux assurer du télétravail. Mais voyons ? [...] Après, j'ai entendu dire que la directrice, elle questionne le personnel de l'école pour vérifier si j'ai pris les mesures de sécurité sanitaires. Si je ne l'ai pas fait, elle va dire que c'est moi qui suis négligente de l'avoir attrapée. Elle n'aura pas à payer mon congé de maladie. [...] Les sept enseignantes contaminées ont été traitées au cas par cas. Il y a eu des enseignantes payées à 100 %. La direction a déclaré que six avaient été contaminées à l'école. Et moi, elle fait une enquête pour savoir comment je l'ai eue.

Ce passage met en lumière un aspect de la dynamique entre l'équipe de direction et les participantes. Le fait qu'une enquête ait été menée uniquement pour elle, et non pour ses collègues, donne à l'enseignante l'impression d'être visée personnellement. L'enquête dont elle a fait l'objet lui semble injustifiée et abusive dans la mesure où son honnêteté est remise en question sans justification sérieuse.

Dans certains cas, le traitement injuste peut se manifester par une sévérité exagérée par rapport à la qualité du travail. Par exemple, des femmes ont raconté éprouver un sentiment d'injustice devant le silence de leur supérieur sur leurs accomplissements professionnels : on ne les félicite pas ou on manifeste peu d'enthousiasme au sujet de leur travail. Une participante nous a raconté qu'elle avait rempli tous les critères pour recevoir un prix de distinction pour son travail. Pourtant, lors de l'évaluation de sa candidature, la direction a uniquement abordé les moments difficiles dans la gestion de sa classe au cours de l'année scolaire, passant sous silence ses forces. Elle a eu l'impression que son travail avait été évalué avec une sévérité exagérée et que c'était injuste. Une succession d'événements dans son établissement scolaire l'ont amenée à croire que cette sévérité non fondée était motivée par un sentiment islamophobe, conscient ou non.

La situation évoquée dans l'extrait ci-dessous laisse peu de doutes à ce sujet. Afin de comprendre cette histoire, il est important d'en connaître le contexte. À cause de la pandémie de la COVID-19, il y a eu des périodes où les établissements scolaires étaient fermés, à la demande de la santé publique québécoise. Après la première vague de mars 2020, en prévision d'une éventuelle fermeture, une participante raconte que sa direction a demandé à l'équipe d'enseignantes de préparer un plan pour enseigner à distance, plan qui devait être préalablement approuvé. Voulant aider ses collègues et étant particulièrement à l'aise avec les outils nécessaires à l'enseignement à distance, elle s'est portée volontaire pour rédiger leurs plans. Son plan personnel a fait l'objet de questions et d'un accueil plutôt mitigé, alors que ceux de ses collègues, qu'elle avait elle-même rédigés, leur ont valu des félicitations :

Je vais te donner un autre exemple. J'adore mes collègues. Il y a eu deux personnes qui ne sont pas bonnes en informatique, et moi, c'est ma force. Je suis bonne avec ça. J'ai beaucoup aidé à intégrer les TIC à l'école. Un jour, l'école nous demande de faire un plan pédagogique en cas de fermeture avec la COVID. C'était facile pour moi, alors que pour eux, c'est un défi. Je leur ai dit : je vais le faire pour nous quatre sans problème. Et puis [rires]... Bref, j'ai donné le plan. Mes trois collègues envoient leur plan à la direction. La direction approuve. Puis [rires] on dit à mes collègues : bravo, beau plan, excellent travail! Moi, on ne me dit rien. On me dit OK, merci, peux-tu spécifier ici ou ça. Mais les autres, c'est un excellent travail, wow! C'est bizarre. C'est comme... moi qui ai fait tous ces documents-là. Quand c'est les autres, c'est apprécié. Quand c'est moi, c'est comme... elle dit tout ce qui ne fonctionne pas.

L'incident décrit dans ce passage met en lumière le sentiment d'injustice ainsi les différentes formes que peuvent prendre les traitements plus sévères à l'égard des participantes. C'est parfois par des variations subtiles dans les commentaires, ou simplement par une rétroaction moins enthousiaste devant un travail de qualité similaire à ceux d'autres enseignantes, que l'on peut déceler une différence entre le traitement qu'on

accorde à l'enseignante et celui réservé à ses collègues. Le traitement injuste peut se manifester par des reproches ou encore, par une moins grande reconnaissance du travail accompli.

Confrontées à ces expériences, plusieurs participantes ont l'impression que les préjugés de leur équipe de direction liés à leur origine ethnique ou au symbole religieux qu'elles portent les obligent à se démarquer afin d'avoir la même reconnaissance que leurs collègues. À cet effet, une participante dit à propos d'une collègue qui porte aussi le voile : « Elle doit travailler 10 fois plus pour avoir la même reconnaissance. » Dans le même ordre d'idées, une autre mentionne, à propos de l'une de ses collègues, « [qu'] elle n'a jamais eu un merci, jamais eu un bravo. Elle portait le foulard, donc... ». Par ces paroles, elle fait un lien direct entre le manque de reconnaissance et le port d'un symbole religieux.

Bref, qu'elles aient l'impression d'être constamment évaluées ou que leur travail soit jugé sur la base de critères d'une sévérité exagérée, ces femmes expriment de différentes manières qu'elles sont l'objet d'un traitement injuste qui prend plusieurs formes.

#### *Les conséquences et effets des traitements injustes de la part de la direction*

Les conséquences des traitements injustes que nous avons décrits dans le sous-thème précédent se divisent en deux catégories : l'exclusion sociale au sein de l'équipe et la méfiance des enseignantes envers la direction.

Par exclusion sociale, nous entendons un faible sentiment d'appartenance à l'équipe ou, encore, l'impression de ne pas être appréciée ou considérée à sa juste valeur. À l'origine de ce sentiment d'exclusion, il y a des gestes ou des paroles qui ont eu pour effet de laisser peu ou pas de place à l'enseignante au sein de son équipe de travail ou de son établissement

scolaire. Cela peut se traduire de diverses façons, comme accorder systématiquement moins d'attention aux idées des musulmanes, réduire leur temps de parole ou passer leurs réussites sous silence, alors qu'elles auraient été célébrées s'il avait été question d'une autre enseignante.

À ce sujet, voici un témoignage dans lequel une participante raconte comment l'attitude de la direction à l'égard de sa collègue, qui porte le foulard, les a exclues socialement, elle et sa collègue :

La directrice était exécrable avec moi. Tellement sèche et dure. [...] Elle était comme ça avec d'autres femmes musulmanes. Il y avait une enseignante spécialiste à l'école. Elle était excellente. Elle faisait du bénévolat. Elle encadrait des stagiaires universitaires pour que tous les enfants de l'école puissent avoir un bon suivi. Un jour, je lui parle et elle me dit : « J'en peux plus. Elle me regarde croche. Après, j'ai remarqué que l'attitude des autres spécialistes changeait aussi. Elles n'étaient plus comme avant.

Cette expérience d'exclusion met en lumière l'influence de la direction sur l'équipe de travail. Plusieurs femmes avouent aussi leurs craintes que, comme dans l'extrait ci-dessus, ces tensions avec la direction teintent l'ensemble de leurs relations de travail. Autrement dit, elles craignent de vivre encore plus d'exclusion dans l'équipe élargie à cause du traitement que la direction leur réserve.

Ces propos font écho à ceux d'une autre enseignante, qui a été touchée par la COVID. Elle raconte comment son retour au travail s'est déroulé. Alors que plusieurs collègues infectées ont été accueillies avec sollicitude et gentillesse par la direction, elle n'a pas eu droit au même traitement. Cette différence lui laisse l'impression de ne pas être appréciée dans son milieu de travail.

Quand il s'agissait d'autres enseignantes, elle [la directrice] est allée les voir pour leur souhaiter un bon retour au travail, etc. Mais moi, c'est comme une mouche. Tu

es là, tu n'es pas là. C'est pareil. Personne n'est venu me voir pour me demander : comment ça se passe ? Comment tu vas ? Personne. Comme si je n'étais pas importante au travail. C'est deux poids, deux mesures.

Ce passage illustre l'effet des interactions informelles sur la perception de la relation avec la direction. Le fait d'être témoin d'un geste de politesse à l'endroit d'une collègue qui a été infectée par la COVID et de constater qu'elle-même n'y a pas droit lui donne l'impression qu'on ne la reconnaît pas à sa juste valeur. Elle l'interprète alors comme un manque de considération et, d'une certaine manière, d'exclusion sociale.

Cette exclusion constitue en quelque sorte une forme de mépris social qui peut aussi consister à dénigrer l'autre (Honneth, 2000). L'exclusion sociale a pour objectif de discréditer le jugement et de porter un jugement moral sur les mœurs, coutumes ou le mode de vie de l'individu. En somme, selon Honneth, les interactions au sein de leurs milieux de travail ont un impact sur leur sentiment de reconnaissance identitaire. De plus, nous constatons que, outre la crainte engendrée par cette attitude de la part de la direction, les conséquences de ces dynamiques négatives sont bien concrètes au quotidien. Certaines atteignent un point culminant tel que les enseignantes musulmanes ne se sentent plus à l'aise dans leur milieu de travail et que, parfois, elles décident de changer d'école afin de mettre fin à la relation avec leur équipe de direction. Dans le témoignage qui suit, l'enseignante explique qu'elle aime son travail et sa classe, mais qu'elle pense changer de milieu à cause des tensions avec la direction de son école :

Là, je veux changer d'école. Ça n'a pas d'allure ! Pourtant, c'est l'école la plus proche de chez moi. C'est à 5 minutes à pied. Mais, malheureusement, je veux changer. Je n'aime pas ça, je me sens mal au travail. J'aime ma profession, mais mes rapports avec la direction... [silence] Ça me blesse à chaque fois. J'aime mes enfants, mes élèves. Ils sont adorables, mais la dynamique dans l'école est vraiment... Ouf. [...]

Encore une fois, nous voyons bien l'influence de la direction sur le climat de travail. Les tensions qui en découlent peuvent être l'élément premier qui pousse les enseignantes à changer d'école. C'est le cas de cette femme, qui quitte à regret une école à deux pas de chez elle et des élèves qu'elle aime beaucoup parce qu'elle ne se sent pas bien au travail.

Cet incident fait écho à l'expérience d'une autre enseignante. Afin de mieux comprendre les données présentées dans cet extrait, il importe de le replacer dans son contexte. Plus tôt dans l'entrevue, elle racontait que, malgré ses efforts pour établir un rapport chaleureux avec sa direction, elle sentait de la méfiance et une certaine distance de sa part. Elle explique aussi qu'au fur et à mesure que leur relation professionnelle se détériorait, ses relations avec ses collègues se dégradait elles aussi :

[...] Après, c'est comme si ça avait influencé mes collègues. J'ai perdu mon amie [prénom]. Ce n'est pas la faute de mes collègues. C'est la faute de la direction qui donne le ton et qui instaure cette culture. C'est difficile à vivre.

Comme il est possible d'observer dans ce passage, les effets de ces tensions se font souvent sentir bien au-delà de la relation entre la direction et l'enseignante. Ils touchent l'ensemble du milieu de travail. En plus d'avoir une relation difficile avec leur supérieur immédiat, les enseignantes craignent (et parfois constatent) que la dynamique de travail influence leurs relations avec leurs collègues et que celles-ci se détériorent également. Ce passage montre aussi que les injustices qu'elles subissent de la part de la direction peuvent prendre différentes formes. Que ce soit par des reproches, dans le non verbal ou en étant ignorée lors d'interactions professionnelles, être l'objet d'un traitement injuste au quotidien pèse lourd pour plusieurs d'entre elles. Cette lourdeur se fait aussi sentir dans la qualité du lien qui les unit à leurs supérieurs immédiats.

Cela nous amène à nous pencher sur la méfiance des participantes à l'endroit de la direction, autre conséquence des tensions relationnelles. En entrevue, elles ont exprimé que les traitements injustes ont entraîné une dégradation de leurs relations de travail. Par exemple, plusieurs se méfient et n'iront pas chercher d'aide auprès de leur direction, qui, normalement, devrait les épauler lorsqu'elles éprouvent des difficultés. Le témoignage ci-dessous illustre bien cette méfiance, ce lien rompu par une série de déceptions et de situations conflictuelles :

J'ai aussi vécu différentes expériences où ma directrice a pris des décisions injustes. [...] Après, il y a eu une suite d'événements. J'ai demandé de l'aide avec une élève qui ne voulait pas rentrer en classe. Elle est venue et elle m'a crié dessus devant mes élèves. Après, c'est comme, j'aurais été en train de mourir que je ne lui aurais pas demandé d'aide. À un moment, tu comprends que tu ne seras pas traitée avec le même respect que tout le monde.

Il apparaît d'autant plus important de comprendre les dynamiques à l'origine de ces relations tendues entre la direction et les enseignantes musulmanes que les événements en cause ont des répercussions à plus long terme. Plusieurs enseignantes – toutes du Québec – ont avoué avoir des relations parfois houleuses avec leur supérieure immédiate, au point d'entretenir des doutes quant à leurs intentions. Parmi celles qui ont exprimé le sentiment d'avoir été traitées de façon inéquitable, plusieurs ont dit ne plus avoir confiance en leur équipe de direction. L'une d'elles l'explique ainsi :

Au final, quand j'avais des problèmes, je ne voulais plus aller voir la direction. Je ne voulais plus rien savoir. Quand on me demandait de faire quelque chose qui n'était pas raisonnable, je me tenais debout. Je disais : « Si je ne fais pas ce que vous me demandez, qu'est-ce que vous allez faire ? »

Sous plusieurs aspects, les expériences de traitements injustes vécues par les enseignantes québécoises apportent des éléments de réponse concernant deux des questions qui guident

cette recherche. D'abord, les passages partagés dans ce thème nous permettent de mieux comprendre comment s'articule leur identité à leur emploi. Ensuite, il permet d'accéder à une lecture plus fine de la manière dont reconnaissance s'articule dans leur vécu professionnel.

Les éléments de l'analyse thématique nous permettent d'observer comment les dynamiques identitaires s'imbriquent aux enjeux de reconnaissance dans la vie professionnelle. Considérant que les données présentées dans ce sous-thème portent uniquement sur la réalité d'enseignantes du Québec, les réflexions théoriques que nous formulons à leur effet apportent un éclairage quant aux spécificités de l'éthos du système d'éducation public québécois et, plus précisément, au sens que les participantes lui donnent.

À voir les interactions entre les enseignantes et la direction, il semble que cette dernière doute de leurs compétences, soit en remettant en question leur professionnalisme, soit en les surveillant constamment. Par conséquent, elles croient cette attitude motivée par des sentiments xénophobes. Ces traitements injustes sont aussi perçus comme un rejet de deux facettes de leur identité affirmée : l'identité d'enseignante et l'identité ethnoculturelle.

Selon les analyses présentées dans le thème 1 au chapitre précédent, l'identité d'enseignante fait partie intégrante de la personnalité des participantes ontariennes et québécoises à qui nous avons parlé. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, il s'agit pour elles de bien plus qu'une occupation professionnelle : c'est une vocation qui définit leur identité. Or, souvent, dans les écoles québécoises, la reconnaissance de cette identité affirmée est un objet de lutte dans la relation avec la direction.

Selon la théorie de la reconnaissance d'Honneth (2000), la lutte pour la reconnaissance est une réponse au mépris social qu'un individu a en raison de son identité affirmée (Dubar,

2015). Ce rejet identitaire de la part de la direction s'apparente au concept de mépris, qu'Honneth qualifie d'absence de reconnaissance envers l'apport de l'individu à la société où il évolue. Autrement dit, le mépris est une forme de dépréciation de la valeur sociale d'un individu. Bien souvent, il se traduit par un dénigrement de la contribution d'une personne à la société où elle évolue.

Quand leur éthique de travail est contestée, les participantes sentent que leur honnêteté et leur professionnalisme sont remis en question. Le doute au sujet de ces valeurs qui se trouvent au cœur de leur rôle et de leurs identités d'enseignantes est interprété comme un examen critique du caractère éthique de leur comportement et, donc, de la valeur de leur travail. En ne reconnaissant pas leur identité affirmée comme enseignantes, l'équipe de direction ne reconnaît pas non plus leur contribution à leur école et, dans un sens plus large, à la société dans laquelle elles évoluent. À ce sujet, Honneth explique que « l'idée normative que chacun se fait de soi-même, de son "moi" [...] dépend de la possibilité qu'il ait de toujours se voir confirmer dans l'autre [...] » (Honneth, 2000, p. 161).

Dans le cadre de nos entretiens, les enseignantes ont noté que ce questionnement à propos de leurs compétences professionnelles se fait uniquement à l'endroit de femmes de minorités visibles, plus précisément celles qui portent le foulard musulman. Après avoir observé et analysé une multitude d'événements impliquant la direction, elles croient que ce questionnement découle de stéréotypes négatifs à l'endroit des personnes de confession musulmane.

En contestant à répétition le professionnalisme de ces femmes, la direction porte un regard négatif qui repose sur des stéréotypes au sujet de leur identité religieuse et ethnoculturelle. Plus encore, cette attitude révèle un préjugé selon lequel leur religion et leur culture

entreraient en contradiction ou seraient inconciliables avec leur rôle d'enseignantes dans le système d'éducation public. Cette définition identitaire de la part de la direction va à l'encontre de l'identité affirmée des enseignantes. Elles ne voient pas du tout en quoi les valeurs, les rites ou les coutumes liés à leur manière de vivre l'islam pourraient s'opposer aux valeurs et aux standards éthiques exigés dans l'enseignement. En cohérence avec cette prémisse, les données liées aux traitements injustes montrent comment cette dynamique constitue une forme de rejet de leur identité affirmée ethnoculturelle et religieuse<sup>44</sup>.

À cet effet, il semble y avoir un refus des membres de la direction de porter un autre regard sur ces enseignantes. Malgré les échanges courtois où les participantes ont tenté de rectifier le tir, de rétablir une relation professionnelle respectueuse, le rejet de leur identité affirmée persiste. Cependant, elles ne changeront pas leur définition identitaire afin d'être acceptées par la direction : aucune n'a l'intention d'enlever son voile. Il est particulièrement intéressant d'analyser ces enjeux identitaires à la lumière de la théorie de la reconnaissance (Honneth et al., 2006; Honneth et Rusch, 2013). Ainsi, en réaction au mépris de leur identité affirmée sous forme d'attaques au sujet de leurs compétences, les enseignantes mènent une lutte afin d'avoir de la reconnaissance par la solidarité. Elles cherchent à obtenir de la reconnaissance sous forme d'estime sociale qui se manifeste sous forme de respect individuel et collectif. Et donc, l'absence ou le nombre limités de relations interpersonnelles significatives au sein de leurs milieux de travail est une source de souffrance dans la mesure où plusieurs d'entre elles cherchent à obtenir dans un premier lieu le respect de leurs collègues. Toujours en lien avec la théorie d'Honneth, les

---

<sup>44</sup> Il est parfois difficile de discerner si les préjugés portent uniquement sur la religion musulmane ou sur la culture de pays traditionnellement musulmans. De plus, il n'est pas simple de distinguer ce qui relève de l'une ou de l'autre, car les différents rites et croyances s'entremêlent.

participantes ne semblent pas chercher pas un sentiment réciproque d'amitié chez leurs collègues, mais, plutôt, une forme d'estime sociale malgré leurs différences (Honneth et al., 2006).

En attendant, elles subissent les conséquences de ce mépris social. Il a notamment pour effet de les stigmatiser et de leur donner une vision négative d'elles-mêmes. De ce fait, il a également des répercussions sur leurs relations avec autrui. Concrètement, dans la dynamique relationnelle avec leur équipe de direction, cela se traduit par un sentiment d'exclusion et un manque de confiance en leurs capacités. Ainsi, le mépris social qui se manifeste à travers un rejet identitaire a un effet bien réel dans leur vie de tous les jours.

Bref, dans une perspective plus globale, les données présentées dans ce sous-thème mettent en lumière la portée des dynamiques relationnelles dans la vie des participantes et dans leur trajectoire professionnelle. Nos entretiens nous ont permis de comprendre comment les enjeux de reconnaissance (Honneth et Rusch, 2013) et de définition identitaire sont vécus dans leur relation avec la direction. Ces tensions et leurs effets sont révélateurs de l'éthos du système public d'éducation québécois. Nous pouvons alors comprendre le sens qui émerge de ces relations vécues au quotidien.

## **5.2 Les tensions relationnelles entre collègues**

Dans les récits de nos participantes, il a également été question de relations avec les collègues. Ce sous-thème se présente en deux temps. Le premier aborde les manifestations d'un traitement différentiel de la part des collègues. Nous verrons notamment comment s'articule cet aspect de la dynamique entre les participantes et leurs collègues. Il sera question des gestes et des attitudes qui donnent l'impression d'être jugée différemment des autres enseignantes. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les conséquences

de ce sentiment. Les tensions relationnelles ont émergé comme un élément récurrent de sens pour les participantes du Québec. L'analyse de ces données nous permet de comprendre comment les enjeux relationnels s'articulent pour elles dans le cadre de leur travail.

Quant aux différentes manifestations d'un traitement différent de la part des collègues, plusieurs participantes disent avoir vécu des situations difficiles avec leurs collègues. Il est d'ailleurs intéressant de noter que cela s'est produit la plupart du temps dans des écoles où les relations avec l'équipe de direction étaient elles aussi tendues. Ces résultats sont cohérents avec la question de l'influence de l'équipe de direction sur la dynamique de l'équipe de travail.

Les tensions entre ces enseignantes et leurs collègues semblent se manifester surtout par l'absence de soutien dans leurs tâches professionnelles. Ce traitement discriminant se manifeste d'une manière subtile. Par exemple, l'enthousiasme devant leurs accomplissements professionnels est plutôt timide. Ou encore, l'offre de soutien n'est pas aussi spontanée que celle réservée à d'autres collègues, que les participantes qualifient de « Québécoises ». Plusieurs nous ont raconté avoir vécu, à un moment ou l'autre de leur carrière, des situations où leurs collègues les traitaient de manière différente, notamment en ne leur offrant pas la même aide qu'à d'autres collègues, qui ne portent pas de symbole religieux. Musulmane issue de l'immigration, cette enseignante explique que l'accueil reçu alors qu'elle était nouvelle n'était pas aussi chaleureux que lorsqu'une nouvelle enseignante appartenant au groupe majoritaire arrivait en poste :

J'ai passé l'année et y'a des écoles où personne ne te regarde, personne ne t'aide. Quand l'enseignant ou l'enseignante est québécois ou québécoise, tout le monde t'aide. Moi, je suis la première à aider n'importe qui. J'aime aider les autres, les

rassurer, leur donner du réconfort. Moi, je ne l'ai pas eu, ça. Je le donne parce que je sais.

Ces propos font écho à ceux de plusieurs participantes du Québec, qui ont vécu la même expérience. À ce sujet, l'une d'elles explique que, bien qu'elle n'ait pas été accueillie avec le même enthousiasme de la part de son équipe, elle a réussi à y prendre sa place : « Ce n'est pas vrai que la professeure musulmane, elle est traitée comme la professeure québécoise. Je le vois chaque année. Il n'y a pas le même accueil. [...] Au final, j'ai pris ma place, mais il n'y a pas le même mouvement vers l'autre ».

À plusieurs reprises, des femmes ont mentionné que l'absence de remerciements pour un service rendu à des collègues, ou encore, une attention particulière envers l'équipe qui passe inaperçue leur donne l'impression d'être traitées différemment. C'est d'ailleurs la réalité illustrée dans le passage ci-dessous, où une participante parle de la dynamique au sein de son équipe de travail. Bien qu'elle ait essayé de créer des relations d'amitié avec ses collègues, il n'y a pas de réciprocité de leur part. Elle croit qu'une différence culturelle et le fait qu'elle porte un hijab au travail est à l'origine de la distance entre elles et ses collègues :

Tu sais, au fil des années, j'ai accepté que je sois là pour travailler et non pour me faire des amies. La première année dans mon école, je voulais socialiser et j'ai vite compris que je ne serais pas copine avec les autres enseignantes. [...] C'est comme si, même si je fais des efforts, il n'y a pas de réciprocité. Elles font leurs trucs, elles s'invitent entre elles. C'est correct... c'est juste un travail. J'ai des amies à l'extérieur. [...] C'est sûr que je pense que c'est en partie parce qu'on a une différence culturelle. Je pense que juste mon voile, elles ont de la difficulté à comprendre.

Les traitements injustes de la part de collègues se manifestent parfois de façon plus directe.

Quelques participantes nous ont raconté avoir été la cible de commentaires critiques quant

à leur identité religieuse. Ils vont parfois jusqu'à la médisance, comme l'explique cette enseignante à propos d'une collègue : « Elle demandait à tout le monde s'il savait ce qui se passait dans ma classe... Comme si ce n'était pas une classe normale parce que je suis musulmane, je ne vais pas enseigner les mathématiques, ou je ne sais pas. C'était blessant ».

Parfois, les interventions frisent le harcèlement psychologique. Une participante raconte qu'une collègue avait une attitude étrange à son endroit. Après plusieurs mois de ce traitement, elle a finalement compris que l'intention de cette dernière était de l'intimider à cause de son symbole religieux. Cette collègue, qui l'ignorait dans les rencontres d'équipe, chantait toujours un chant religieux catholique lorsqu'elle passait près d'elle. Cela la mettait mal à l'aise et elle choisissait de manger seule plutôt que de s'asseoir à la même table que cette enseignante à l'heure du dîner :

À chaque fois qu'elle passait proche de moi, elle chantait Le seigneur est mon berger. Je ne comprenais pas que c'était pour moi, au début. Mais quand j'ai compris, j'avais peur. Ça me faisait de la peine. Ça faisait que je préférais manger dans ma classe si elle était dans la salle des profs.

Ainsi, ce passage révèle que la participante pense que sa collègue lui chantait ce chant parce qu'elle-même porte un symbole religieux. Elle interprète ce comportement comme un message, comme une critique au sujet de son voile.

#### *Effets des traitements injustes dans les relations entre collègues*

L'analyse de ce sous-thème apporte des éléments de réponse afin de comprendre de quelle manière s'articule la reconnaissance dans le vécu professionnel des enseignantes musulmanes du Québec et de l'Ontario ? Chez les participantes québécoises, l'articulation des enjeux de reconnaissance semble intrinsèquement au contexte sociopolitique, qui a une

incidence sur l'éthos du milieu au sein desquels les participantes évoluent. Les débats sur le vivre-ensemble et le port de symboles religieux semblent exercer une influence sur le processus dynamique d'interactions entre les acteurs, la structure de la fonction publique et la société à laquelle ils appartiennent (Fortier, 2012, 2013). Cette influence se manifeste notamment à travers les interactions que vivent les enseignantes musulmanes avec leurs collègues et leur équipe de direction, et plus particulièrement lors des périodes où les débats entourant le port de symboles religieux étaient de l'avant dans l'actualité. Et donc, l'évolution des dynamiques relationnelles professionnelles des participantes nous renseigne sur les différentes nuances dans l'articulation de la lutte pour la reconnaissance.

Plus encore, il apparaît que l'articulation du mépris social ainsi que des manifestations de solidarité changent selon la relation hiérarchique, la nature du lien qui unit la participante et son collègue ainsi que la dynamique de groupe au sein de l'équipe-école. À cet effet, les normes sociales de l'équipe-école constituent aussi un élément déterminant afin de comprendre comment les enjeux de reconnaissance et l'influence du contexte sociopolitique sont interreliés. Rappelons que dans le cadre de cette recherche, les normes sociales sont définies comme des règles non écrites qui régissent le comportement. Et donc, établissent des attentes quant à la manière de se comporter dans diverses situations, contribuant à la cohésion sociale et à la prévisibilité des interactions. Ultimement, cet aspect de l'analyse thématique met en lumière la manière dont l'éthos organisationnel influence sur les dynamiques interpersonnelles au sein d'une organisation (Fortier, 2010, 2011, 2012, 2013, Fortier et Emery, 2015) et nous permet de comprendre comment s'articule la dialectique entre les participantes et leur environnement professionnel, et plus largement avec la société au sein de laquelle elles évoluent.

À cet effet, l'expérience des participantes du Québec semble se distinguer de celle de l'Ontario sous deux aspects soit en termes d'intensité ainsi que par l'importance accordée à leur identité de femmes musulmanes au sein des interactions. Pour plusieurs, cette intensité s'est manifestée lors de discussions difficiles, parfois même conflictuelles où ces tensions se sont articulées autour de préjugés ou des stéréotypes négatifs qu'elles perçoivent comme étant directement liés à leurs identités comme femme musulmane. Pour plusieurs, ces expériences semblent avoir participé à créer un environnement professionnel qui leur est parfois difficile à naviguer. Le milieu de travail est alors empreint d'un sentiment de mépris et d'exclusion (Honneth, 1996, 2000, 2008), soulevant par le fait même des enjeux liés à la reconnaissance chez les participantes québécoises.

Plus encore, comme elles l'avaient observé au sujet de leurs relations avec leur équipe de direction, il semble que les participantes québécoises sont somme toute d'avis que ce sont des sentiments xénophobes ou islamophobes qui sont à l'origine de leur mise à l'écart de la part de leur collègue. Elles basent cette impression sur leurs observations du comportement de l'équipe, qui ne leur réserve pas le même accueil et la même entraide qu'à leurs collègues « québécoises » ou ne portant aucun symbole religieux.

Cette impression est renforcée pour plusieurs par le fait qu'elles ont été témoins de formes d'oppression envers d'autres collègues portant, comme elles, le foulard musulman. Ces expériences renforcent chez les participantes l'idée selon laquelle elles vivent du mépris social de la part de leurs collègues dû à leur identité musulmane. De plus, ces expériences difficiles qu'elles attribuent à des préjugés quant à leur identité culturelle, ethnique, et plus particulièrement religieuse, soulèvent des enjeux de reconnaissance identitaire au sein des relations qu'elles entretiennent avec les autres membres de l'équipe-école. Par exemple,

dans la froideur et le manque de sollicitude à leur endroit, elles perçoivent une manifestation d'un mépris social à leur égard (Honneth, 1996, 2000, 2008), qui leur semble être motivé par des préjugés négatifs à propos de leurs identités.

Et donc, plusieurs participantes du Québec, contrairement à celles de l'Ontario, semblent être en quête d'une reconnaissance réciproque, une condition préalable à une identité individuelle équilibrée et à une intégration sociale harmonieuse (Honneth, 1996, 2000, 2008). En lien avec la théorie de l'identité de Dubar (2015), le refus de leurs collègues d'accepter leurs identités affirmées est alors vécu comme une forme de mépris social (Honneth, 1996, 2000, 2008). Et donc, ultimement, l'articulation de leur identité semble être intrinsèquement liée à une quête de reconnaissance. Le phénomène persiste et donc, pendant ce temps, le mépris dont elles font l'objet demeure une entrave à leur développement personnel et professionnel.

À la lumière de ces éléments d'analyse théorique, il apparaît que l'articulation identitaire professionnelle des participantes du Québec et de l'Ontario diffère de manière importante. Les participantes québécoises, confrontées à un contexte défavorable, éprouvent des difficultés à concilier leur identité affirmée, soit celle qu'elles revendiquent, avec l'identité pour autrui, celle que leurs collègues projettent sur elles. Ce décalage entre les deux formes d'identité crée une tension et un sentiment d'injustice, renforçant le sentiment de mépris social et d'exclusion. Comme dans les relations avec la direction, ce mépris traduit une interprétation négative de l'identité musulmane et un refus de modifier leurs perceptions de cette identité, afin qu'elle corresponde davantage à l'identité affirmée des participantes. En d'autres mots, il semble que les collègues projettent leurs propres idées de ce qu'être musulmane signifie et de l'autre et que les participantes n'incorporent pas ces étiquettes à

la définition qu'elles font de leurs identités affirmées. Le mépris social traduit alors leur articulation de l'identité pour autrui de leurs collègues musulmanes. Dans cette perspective, le mépris est alors une manifestation du sentiment xénophobe qui teinte la vision que leurs collègues ont d'elles. Pour plusieurs, il y a au cœur de leur expérience un sentiment d'être dévalorisée, incomprise et mise à l'écart en raison des perceptions et des préjugés que la majorité projette sur elles.

Globalement, ce sous-thème nous offre un aperçu de l'éthos comme processus dynamique émergeant de la dialectique entre l'acteur et le contexte où se vivent les interactions. Le sens que les participantes accordent aux interactions sociales dans leur milieu de vie est un élément constitutif de leur expérience de l'éthos public. En lien avec notre questionnement à ce sujet, ce sous-thème présente des informations clés quant à la réalité distincte des Québécoises. À travers les données qui y sont présentées, on constate que certains comportements de la part de l'équipe de travail reviennent de façon récurrente, tant du côté de la direction que des collègues. Nous pouvons ainsi mieux comprendre les dynamiques liées à leur insertion sociale et à leur pratique professionnelle. Plus largement, ces données nous offrent un regard privilégié sur l'expérience commune des enseignantes musulmanes du Québec.

Dans le même ordre d'idées, les enseignantes ontariennes, contrairement à celles du Québec, n'ont pas parlé de mépris de la part de leur équipe de travail ni d'un sentiment d'exclusion sociale. Il n'a pas non plus pas été question de tensions attribuables à des conceptions négatives de l'islam ou des cultures de pays traditionnellement musulmans. L'articulation identitaire ne semble donc être ni un facteur de tensions ni soulever des enjeux de reconnaissance dans leur milieu. Par conséquent, nous ne traitons pas

directement de la réalité des enseignantes ontariennes dans ce sous-thème ce qui pourrait laisser croire que nous possédons moins d'informations au sujet des dynamiques relationnelles avec leurs collègues enseignantes et avec les membres de la direction. Et que ce manque d'information pourrait laisser croire qu'il n'y ait rien d'intéressant à dire à ce sujet. Or, le fait que les enseignantes ontariennes n'aient pas mentionné d'incidents semblables avec leur équipe de direction ou leurs collègues est en soi un élément riche de sens. Considérant qu'aucune d'entre elles n'a abordé la question de la reconnaissance dans les activités professionnelles, il est raisonnable de croire que ces relations ne suscitent pas chez elles d'enjeux de reconnaissance

Ainsi, bien que les traitements distincts et leurs conséquences ne soient pas des éléments de sens récurrents chez les participantes ontariennes, la comparaison par rapport au vécu de leurs collègues québécoises permet de comprendre ce que l'absence de données à cet effet signifie pour nos questions de recherche. En ce sens, le fait qu'il ne semble pas y avoir de tensions internes chez elles est révélateur de leur expérience professionnelle, de leur quotidien et, plus largement, de la définition de l'éthos dans le système d'éducation public ontarien.

### **5.3 Solidarité et soutien**

Ce sous-thème inclut les passages où on évoque des marques de solidarité et de soutien entre collègues. Avant tout, il importe de préciser que, selon la province, elles se manifestent différemment et semblent intimement liées au contexte sociopolitique dans lequel elles prennent place. Les participantes, tant québécoises qu'ontariennes, nous ont donc parlé de situations où elles se sont senties intégrées et soutenues par leur équipe de travail.

Dans le cas des Québécoises, la solidarité de la part des collègues ou de l'équipe de direction s'est exprimée en réaction à des propos islamophobes venant de parents ou exprimés dans le cadre des débats de société sur le port de symboles religieux dans l'espace public. Ainsi, cette cohésion et ce soutien accompagnent des gestes d'exclusion dans la mesure où ils s'inscrivent en réponse à ceux-ci. Bien que plusieurs participantes québécoises se soient senties exclues socialement par certaines collègues, plusieurs ont cependant eu la chance de créer des liens d'amitié au sein de leur équipe de travail immédiate. Du côté de l'Ontario, comme nous l'avons expliqué précédemment, les participantes à qui nous avons parlé n'ont pas subi la même exclusion. Pour elles, les gestes d'amitié ou de rapprochement ne s'inscrivent pas dans la même dynamique que chez les Québécoises.

Il sera d'abord question de la solidarité face aux comportements ou aux paroles islamophobes de la part de parents d'élèves. Nous aborderons ensuite le soutien en lien avec des événements du contexte socioculturel, notamment les débats entourant le projet de loi 60 – ou Charte des valeurs québécoises (2013) – et la loi 21 sur la laïcité de l'État (2019). Enfin, nous traiterons des gestes de solidarité liés aux attentats terroristes perpétrés en Occident au cours des dix dernières années, qu'ils soient commis par des personnes revendiquant une identité musulmane ou par des individus islamophobes, visant alors des communautés musulmanes.

#### *Face aux comportements islamophobes de la part de parents et de collègues*

Selon les faits mentionnés dans les sous-thèmes précédents, la majorité des participantes québécoises ont été l'objet de comportements racistes de la part de collègues. Il est toutefois important de noter que, bien qu'elles aient vécu plusieurs expériences de

traitements injustes et d'exclusion, ces enseignantes ont également reçu des marques d'amitié et de bienveillance dans leurs milieux de travail.

Cette solidarité est indissociable des situations d'exclusion et du manque de reconnaissance. Pour l'expliquer simplement, nous pourrions dire que, dans une même équipe, une enseignante fera face à de l'exclusion de la part de certaines collègues. En réaction à ces gestes, d'autres collègues manifesteront leur solidarité et leur bienveillance à son égard. C'est d'ailleurs ce qui est arrivé à une participante, qui raconte ainsi son expérience :

Toute la réunion, le directeur, il m'avait ignorée. J'avais voulu prendre la parole et aussi lui serrer la main après, mais il m'avait juste tourné le dos. Je suis repartie rapidement dans ma classe après. J'avais le cœur gros. Une professeure québécoise, elle voulait être gentille. Elle vient dans ma classe et elle dit : « J'ai vu ce qui s'est passé tantôt et ce n'était pas correct. Je sais qu'il a fait ça parce que tu portes le voile. Tu mérites mieux que ça, je vais t'appuyer si tu dis quelque chose.

On entrevoit ici toute la complexité des relations internes. Plus encore, on constate qu'à l'intérieur d'une même équipe, les tensions et le manque de reconnaissance côtoient la solidarité et le soutien. Cela renforce l'idée selon laquelle les relations internes d'un établissement scolaire ne peuvent pas être vues comme un ensemble monolithique. Dans un même groupe de travail, les participantes vivront de l'exclusion et de la solidarité. Et cette solidarité se manifestera souvent en réaction à un traitement injuste. Autrement dit, c'est parce qu'elle a été témoin de l'attitude blessante de la direction qu'une collègue se positionnera contre l'islamophobie.

Au Québec, plusieurs participantes ont également été en butte à des comportements islamophobes ou désobligeants de la part de parents qui ne voulaient pas que leurs enfants soient dans la classe d'une enseignante portant un symbole religieux (nous aborderons ce

sujet dans le second thème de ce chapitre « Relations externes »). La plupart ont alors été soutenues par leur équipe de travail et par la direction. Ce témoignage de l'une d'elles illustre bien cette réalité :

Ouais, ouais! Au moins, son enfant n'était pas dans ma classe. Il s'est plaint et la direction savait que son enfant ne serait pas dans ma classe, mais ils ne voulaient pas lui donner ce réconfort. Ils m'ont soutenue. [...] Ils n'ont pas voulu confirmer ou infirmer si c'était le cas.

Cet exemple présente une situation dans laquelle la direction refuse de répondre aux demandes du parent qui rejette l'enseignante à cause de son symbole religieux. Ce refus est interprété comme une forme de solidarité par l'enseignante.

Bref, il est intéressant de voir les différentes formes que peut prendre la solidarité de la part des collègues et de la direction. Dans l'extrait ci-dessus, le refus de la direction de répondre à la demande du parent rejetant l'enseignante musulmane est révélateur des limites qui existent afin de défendre les intérêts des enseignantes au sein de cet établissement scolaire.

#### *Face aux événements du contexte sociopolitique national et international*

Des enseignantes, tant de l'Ontario que du Québec, ont été soutenues par des collègues ou des membres de leur équipe de direction lors d'événements particulièrement éprouvants qui touchaient d'une manière ou d'une autre les communautés musulmanes. À travers leurs récits, nous avons identifié deux catégories d'événements sociopolitiques auxquels des personnes ont réagi par des gestes de solidarité et de soutien. La première regroupe les manifestations de sympathie en lien avec les débats entourant les symboles religieux dans l'espace public au Québec. Nous y verrons exclusivement des extraits tirés d'entretiens menés auprès des Québécoises. La seconde porte sur les gestes d'inclusion et de

compassion à la suite d'attentats terroristes qui impliquent, comme auteurs ou comme victimes, des membres de communautés musulmanes.

Ce thème inclut des passages d'entretiens menés auprès de participantes de chacune des provinces. Ils mettent en évidence la manière dont le contexte sociopolitique influence l'éthos des écoles publiques primaires et secondaires, au Québec comme en Ontario. Ils nous permettront de saisir la portée de différents événements du contexte sociopolitique sur la dynamique de groupe des participantes. Nous pourrions constater que ces événements ont eu des retombées bien différentes pour les participantes du Québec et de l'Ontario.

Les marques de solidarité en réaction aux débats de société sur les symboles religieux dans l'espace public touchent plus particulièrement les participantes du Québec. Ces débats ont suscité chez elles des sentiments de rejet et de la tension, à un point tel qu'ils ont influencé le parcours de certaines d'entre elles (voir le thème 1, sur leur parcours professionnel). Même si les événements à l'origine de ces tensions et de ce sentiment de rejet se sont produits hors de l'école, dans leur vie citoyenne, c'est dans leur milieu de travail, de la part de leurs collègues, que les participantes ont reçu soutien et solidarité. Les données présentées dans ce sous-thème portent donc sur la solidarité et le soutien de la part des collègues et de l'équipe de direction, en lien avec ces débats de société.

Les données présentées ci-dessous mettent en lumière comment ces marques de solidarité au travail s'inscrivent dans une dynamique plus large, qui dépasse la dynamique organisationnelle d'une école publique. Le fait que les participantes les voient comme une réaction aux débats entourant les symboles religieux illustre de quelle manière le contexte sociopolitique et la fonction publique comme milieu de travail sont intrinsèquement liés.

Les collègues qui ont manifesté leur solidarité proviennent d'horizons ethniques et culturels diversifiés. Par exemple, plusieurs participantes ont mentionné que des collègues qui ne portent pas de symbole religieux affirment ouvertement leur opposition à la Loi sur la laïcité de l'État. Cette enseignante explique que ses collègues ont, notamment, critiqué les mesures associées au projet de loi. Ce soutien lui fait du bien et lui donne le sentiment d'être entourée :

J'ai des collègues qui ont manifesté contre le projet de loi 21. Elles vont aux manifestations et tout ça. [...] Elles me disent qu'elles me soutiennent et que c'est horrible. C'est sûr que ça fait du bien, entendre ça. Je sens qu'on n'est pas seules là-dedans.

Ainsi, le simple fait que des collègues critiquent ouvertement la loi 21 peut être considéré comme une forme de soutien. Les enseignantes musulmanes sentent alors que leurs collègues sont avec elles et, donc, moins seules dans ce combat. D'autres participantes, qui travaillent dans le système d'éducation publique depuis plusieurs années, disent avoir été appuyées par des collègues alors que le débat entourant la Charte des valeurs québécoises battait son plein au Québec. L'une d'elles raconte qu'aux lendemains des élections provinciales de 2014 et de la défaite du Parti Québécois, lorsqu'il a été clair que le projet de loi ne passerait pas, la réaction de ses collègues lui a fait chaud au cœur. Elle raconte son arrivée à l'école, ce matin-là : « Quand il y a eu Marois, le lendemain des élections, quand on a vu que le projet allait être mis aux poubelles, j'ai des collègues qui m'ont accueillie avec des bras ouverts. Ils disaient : "Super, tu vas pouvoir rester!" »

On voit ici comment le contexte sociopolitique et les marques de solidarité sont liés. Les membres de son équipe comprennent les inquiétudes de leur collègue musulmane et se réjouissent lorsque les décisions politiques vont dans son intérêt. Dans la même veine, le

passage suivant met en lumière le lien qui existe entre les débats sociopolitiques entourant le port de symboles religieux dans l'espace public et les dynamiques de travail. Advenant une victoire du Parti Québécois à ces élections, les collègues s'inquiétaient d'un possible départ de la participante :

Après, le lendemain des élections, j'ai eu des collègues qui sont venus me voir dans ma classe pour dire : « Yesssss, on l'a eu! Tu vas rester! » Ça m'a fait vraiment chaud au cœur parce que ça veut dire qu'ils pensaient à moi quand ils regardaient les élections. Ils comprenaient ce que ça voulait dire pour moi.

En portant attention à la conclusion de ces débats et en se réjouissant de ce qu'elle signifiait dans sa vie, ses collègues lui exprimaient à quel point ils l'appréciaient, une attention qui émut la participante. Au-delà de la qualité des liens qui les unissent, la célébration de l'échec de ce projet de loi et le maintien à son poste lui reflète l'importance qu'on lui accorde dans son milieu de travail.

Toujours en rapport avec les événements entourant la restriction du port d'un symbole religieux dans l'espace public, la solidarité et le soutien peuvent aussi se manifester par de la désobéissance. Il arrive en effet que des équipes décident consciemment de contrevenir à certaines politiques de la loi 21 sur la laïcité de l'État. Quelques participantes nous ont raconté que leur direction choisissait de fermer les yeux au sujet du port du voile. Il semble que des enseignantes ne bénéficiant pas de la clause qui protège les femmes en poste avant mars 2019 ont tout de même pu obtenir des charges d'enseignement. Cela a été possible dans la mesure où la direction et l'équipe de travail ont passé leur situation d'emploi sous silence. Il est toutefois important de noter que nous ne sommes pas en mesure de confirmer la véracité de ces affirmations. Comme notre recherche se penche sur les expériences vécues des participantes à travers des entretiens semi-dirigés, leur perception des faits est

personnelle, subjective. Par crainte de placer certaines femmes dans une situation délicate, voire de vulnérabilité, nous n'avons pas cherché à confirmer auprès de la direction si de telles pratiques prenaient place dans leur établissement. Ces démarches dépasseraient nos objectifs de recherche et les balises de l'approbation éthique accordée par le comité éthique de notre établissement universitaire.

Toutefois, un événement d'actualité semble confirmer que cette pratique a bel et bien eu lieu au Québec. En décembre 2021, Fatemeh Anvari, une enseignante musulmane portant le foulard, a perdu son poste, car elle a été engagée après l'adoption de la loi 21 (Lacroix-Couture, 2021). Son embauche par la commission scolaire Western Québec allait donc à l'encontre de la loi puisqu'elle ne bénéficiait pas de la clause d'ancienneté prévue par celle-ci. Après avoir refusé de l'enlever, elle s'est vu offrir un poste de conseillère à l'inclusion et à la diversité au sein de la même commission scolaire. En entrevue avec la *Canadian Broadcasting Corporation* (CBC), une représentante de la commission scolaire a dit que l'organisation avait commis une erreur en offrant un poste à l'enseignante. Elle a continué en expliquant que, lors de l'embauche, la personne responsable des ressources humaines ne savait pas que l'enseignante portait un hijab. Cette explication soulève des doutes dans la mesure où, à tout le moins, l'équipe de direction (et probablement le personnel enseignant de l'école) devait savoir que cette enseignante était nouvellement engagée et qu'elle portait un hijab (Lacroix-Couture, 2021).

L'histoire de cette enseignante de Chelsea tend donc à confirmer les propos tenus par nos participantes, selon lesquels certaines directions d'écoles québécoises choisissent d'embaucher des enseignantes portant un symbole religieux malgré les politiques l'interdisant. Ceci rappelle l'histoire d'une participante qui nous raconte que, même après

l'adoption de la loi 21, la direction de son école a offert des charges d'enseignement à des femmes portant un symbole religieux. Considérant qu'elle jouit elle-même de la clause d'ancienneté, elle voit de la solidarité de la part de la direction dans sa manière de traiter d'autres enseignantes portant le foulard qui, elles, sont nouvellement embauchées et ne devraient pas accéder à des charges d'enseignement. Voici ce qu'elle en dit :

La directrice de mon école, elle est complètement contre la loi 21. Il y a tellement de manque dans les écoles. [...] Elle fait tout ce qu'elle peut pour donner quand même des tâches à des enseignantes qui portent le foulard.

L'analyse des interactions professionnelles empreinte de solidarité offre des éléments de réponse afin de comprendre de quelle manière les événements du contexte sociopolitique et les enjeux de reconnaissance sont interreliés. Les propos recueillis dans le cadre des entretiens indiquent que lorsque les débats de société portent un discours critique au sujet des symboles religieux des fonctionnaires et soulèvent ainsi des enjeux identitaires, des collègues saisissent ces occasions pour exprimer leur appréciation et leur solidarité envers les enseignantes musulmanes. Les participantes sentent alors que leurs compétences, leurs talents comme enseignantes, et aussi leur contribution à la société québécoise sont valorisés par leurs collègues. Et donc, la notion de solidarité, dans ce contexte, se rapporte à la reconnaissance de leur valeur en tant que membre contribuant plus largement à la société. Ces marques de solidarité correspondent à deux des trois sphères de reconnaissance au sens où Honneth l'entend, soit la sphère de reconnaissance juridique et la sphère de reconnaissance par la solidarité (Honneth et Rusch, 2013). Conséquemment, le soutien de leurs collègues dans leurs luttes pour cette reconnaissance joue en quelque sorte le rôle de mécanisme correcteur qui restaure un sens de reconnaissance dans ces deux sphères et qui apaise la détresse générée par le mépris social dont elles font l'objet.

La théorie de l'identité de Claude Dubar s'articule autour de la notion d'identité comme un processus dynamique, où l'identité n'est pas une essence fixe, mais plutôt le produit d'un dialogue continu entre l'individu et la société. Le soutien apporté aux enseignantes musulmanes par leurs collègues semble servir à valider l'identité « pour soi » des enseignantes musulmanes. Et donc, la reconnaissance par les pairs donne une certaine validation à leur identité professionnelle et religieuse.

Cette validation peut être particulièrement importante dans un contexte où leur identité peut être source de débat ou de critique, comme c'est le cas dans les débats publics sur les symboles religieux. Il permet aux enseignantes de se sentir valorisées non seulement en tant que professionnelles, mais aussi en tant que membres d'une communauté culturelle ou religieuse, ce qui contribue à confirmer l'identité affirmée des participantes. Par leur soutien, les membres de l'équipe encouragent leurs collègues musulmanes, ce qui traduit une certaine approbation de leur identité affirmée. Les participantes se sentent reconnues à la fois comme professionnelles et comme membres de la société.

Dans cette perspective, les théories de Honneth et Dubar peuvent être vues comme complémentaires : la théorie de la reconnaissance de Honneth fournit le cadre pour comprendre l'importance du soutien social et de la validation, tandis que la théorie de l'identité de Dubar (2015) nous permet de comprendre comment ce soutien peut être intégré dans un processus dynamique de construction identitaire.

Finalement, l'analyse de ce sous-thème nous offre aussi des éléments de réponse à savoir comment les contextes sociopolitiques participent-ils à la signification qui émerge des expériences des enseignantes musulmanes. Ainsi, la solidarité envers les participantes ne se manifeste pas nécessairement en réaction à des actes ou à des paroles islamophobes

tenus au travail. Elle répond aussi à des discours prenant place dans l'espace public, sans qu'un acteur particulier dans le milieu de travail immédiat soit nécessairement visé. Cela met en lumière le fait que l'éthos est appréhendé comme une réalité spécifique, marquée par le contexte sociopolitique propre à la société au sein de laquelle l'organisation et ses acteurs évoluent.

#### *Face aux événements terroristes*

La question du soutien et de la solidarité à la suite d'actes terroristes est revenue à plusieurs reprises dans les entretiens avec les participantes du Québec et de l'Ontario. Plusieurs ont parlé de la sollicitude et de la compassion de leurs collègues lors de ces tristes événements, qu'ils aient été perpétrés par des personnes de confession musulmane ou qu'il s'agisse d'actes de violence à caractère islamophobe visant des croyants musulmans.

Lorsqu'un tel événement se produit, certaines craignent qu'une personne qui revendique l'identité musulmane en soit l'auteur. Si c'est le cas, toute la communauté musulmane serait affectée par les stéréotypes ou par des propos haineux qui circuleraient à son endroit. Après ces événements, les participantes entendent souvent des commentaires dénigrant les croyances et les traditions de l'islam, ou les personnes qui y adhèrent. Plusieurs femmes, tant du Québec que de l'Ontario, ont alors le sentiment qu'elles doivent éduquer les gens aux cultures et aux normes liées à leur religion. Cette responsabilité est parfois lourde à porter.

Ainsi, une participante explique qu'elle apprécie que des collègues n'appartenant pas à la communauté musulmane prennent l'initiative d'aborder les préjugés qui découlent souvent de tels événements. Plus précisément, la prise de parole de la part d'une personne de l'équipe est interprétée comme une forme de solidarité et de soutien. L'éducation aux

cultures et traditions musulmanes devient alors une responsabilité partagée avec une collègue qui n'est pas musulmane :

À chaque fois qu'il y a un événement terroriste, j'ai peur que ce soit un musulman et je suis stressée de rentrer au travail le lendemain et de devoir expliquer à tout le monde que c'est juste une personne folle... Il y en a partout, des fous. [...] Ça m'enlève un poids quand il y a une personne dans l'équipe qui souligne que ce n'est pas tous les musulmans, dans une discussion entre collègues. Ça m'enlève le poids d'être celle qui doit tout le temps l'expliquer.

Il est intéressant de noter que cet extrait soulève des éléments relatifs à notre questionnement entourant les enjeux identitaires des participantes. Exposées à des commentaires, souvent mensongers, qui dénigrent l'islam, elles sont bien conscientes des préjugés que l'on entretient à propos de leur identité. En lien avec le concept d'identité affirmée et d'identité assignée (Dubar, 2015), il semble que ces stéréotypes sont révélateurs de l'identité assignée par le groupe majoritaire. À travers les discours dans la sphère publique ou les interventions de membres de la communauté de l'établissement, une image à connotation négative de l'identité musulmane est diffusée. Ces propos, souvent empreints de stéréotypes négatifs, surtout lorsqu'ils évoquent des événements terroristes touchant les communautés musulmanes, révèlent des représentations ou des croyances sur la religion musulmane et les cultures qui y sont liées. Alors, lorsque des collègues abordent les préjugés négatifs qui sous-tendent ces discours ou certaines interventions à l'école afin de les démentir, ils contribuent à reconnaître l'identité musulmane des participantes.

C'est d'ailleurs ce qui est évoqué dans l'extrait suivant, où une participante raconte qu'au lendemain des attentats du Bataclan<sup>45</sup>, sa collègue a pris la peine de parler de ce sujet

---

<sup>45</sup> Les attentats du Bataclan ont eu lieu le 13 novembre 2015, en France, et ont été revendiqués par l'organisation terroriste État islamique, aussi communément appelée Daech. Trois attaques distinctes

d'actualité avec les étudiants. Cette intervention visait notamment à souligner les préjugés et les stéréotypes visant les communautés musulmanes à la suite de ces attentats terroristes.

Après le Bataclan, ma collègue enseignante de culture religieuse avait prévu une intervention dans sa classe pour expliquer aux élèves que ce n'étaient pas juste les musulmans qui faisaient des actes terroristes et que toutes les personnes qui se disent musulmanes ne sont pas nécessairement violentes. Bref, pour briser l'abcès et parler des préjugés. Ça m'a tellement fait plaisir comme geste.

Ce commentaire fait écho au précédent dans la mesure où, encore une fois, l'initiative d'une collègue à éduquer les élèves à propos de la différence entre l'islam et les groupes terroristes revendiquant l'identité musulmane est perçue comme un geste de solidarité et de soutien. Comme l'exprime la participante, le fait qu'une autre personne assume l'éducation des élèves à ce sujet lui a permis de reprendre son souffle et a atténué la pression qu'elle vivait à la suite de ces événements.

Ainsi, on constate que, face aux attentats terroristes, le fait que des collègues qui ne sont pas musulmans prennent l'initiative d'éduquer les jeunes et d'aborder certains préjugés à l'égard des communautés musulmanes est particulièrement apprécié. Les participantes le voient comme une manifestation de soutien. En lien avec les concepts mobilisés dans le cadre de cette thèse, il ressort que le partage de la charge que représente l'éducation au sujet des préjugés islamophobes soulève des enjeux de reconnaissance sociale. Cette attitude reflète l'estime sociale du fait qu'elle ne présente pas une vision monolithique négative de l'islam. Elle suggère plutôt un respect incontestable de la part des collègues et

---

ont eu lieu en l'espace de quelques heures à Paris et en périphérie, tuant près de quatre-vingt-dix personnes.

une certaine compréhension de l'identité affirmée des enseignantes musulmanes, de leur culture et de leur religion.

La solidarité peut aussi se présenter sous forme de soutien réconfortant à l'endroit des participantes. À cet effet, quelques-unes ont raconté que la réaction de leurs collègues et de leur direction à la suite des attentats à la mosquée de Québec les avait particulièrement touchées. Elles avaient senti leur solidarité et leur appui. L'une d'elles raconte comment la gentillesse et la compassion de ses collègues ont fait toute la différence :

Le lendemain des attentats dans la mosquée de Québec, j'étais tellement triste pour ma province. Je me sentais tellement loin, en Ontario. Je suis rentrée au travail et quelques collègues étaient dans la salle commune. Ils m'ont vue et m'ont offert de me serrer dans leurs bras. C'était comme du réconfort pur.

Le soutien à la suite d'événements terroristes peut ainsi prendre différentes formes, comme l'éducation des membres de la communauté de l'équipe-école ou encore, des manifestations de sollicitude. À travers leurs multiples déclinaisons, une constante demeure : la reconnaissance de l'identité musulmane affirmée et l'estime sociale des collègues sont au cœur de ces gestes.

Ces concepts d'estime sociale et de reconnaissance en lien avec l'articulation identitaire sont d'ailleurs mobilisés à travers les deux derniers sous-thèmes, portant respectivement sur les tensions et les gestes de solidarité dans les relations externes. L'analyse de ces manifestations de solidarité et des contextes dans lesquels elles émergent permet de poser un regard nuancé sur les dynamiques de travail, inhérentes à l'éthos public québécois et ontarien. Plusieurs Québécoises qui ont vécu des situations d'exclusion ont aussi reçu des marques de solidarité de la part de leurs collègues, ce qui illustre la complexité et l'interrelation entre les tensions et la solidarité dans un même parcours et, parfois, une

même équipe. Ainsi, par la façon dont les participantes du Québec et de l'Ontario évoquent les relations qu'elles entretiennent avec leurs collègues, on peut observer quels processus sous-tendent la formulation de l'éthos public.

D'ailleurs, à la lumière des données présentées dans les deux sous-thèmes précédents, on constate que les participantes québécoises parlent plutôt des tensions selon le type de remarque qui leur est adressée. Contrairement aux manifestations de solidarité, qui sont reliées à certains événements, les tensions apparaissent comme quelque chose de constant. Lorsqu'elles racontent leurs expériences professionnelles, on constate que c'est au quotidien, tout au long de l'année, qu'elles se sentent traitées injustement. Évidemment, les tensions s'intensifient lors de certains événements du contexte sociopolitique national ou international. Il semble qu'en milieu scolaire québécois, si parfois certains membres de l'équipe sont témoins de traitements injustes à l'égard des participantes, la plupart du temps, ils n'en parlent pas. On a alors l'impression que cela ne se produit pas souvent, si bien que les participantes ne se rappellent plus le contexte dans lequel ils ont pris place. Ce constat soutient notre analyse selon laquelle les enseignantes ontariennes abordent aussi les marques de solidarité en lien avec certains événements de société, bien qu'aucune d'entre elles n'ait partagé avoir vécu de tensions au quotidien avec l'équipe de direction ou avec des collègues.

Une chose demeure au sujet des expériences des participantes du Québec et de l'Ontario : les gestes de solidarité sont posés en réaction à des discours dans la société ou à des comportements de la part de membres de la communauté de l'école. La solidarité est en quelque sorte réactionnelle et située dans un contexte précis. Ainsi, comme les dynamiques en Ontario et au Québec sont différentes, il est normal que l'expression du soutien et de la

solidarité de la part de l'équipe de direction et des collègues envers les participantes se manifeste de manière distincte.

Il apparaît que l'exclusion, qu'elle émerge dans la société ou à l'école, blesse les participantes. Les manifestations de solidarité ont alors l'effet d'un baume sur leurs blessures. En poursuivant avec cette image, nous pourrions dire que le mépris social que vivent certaines participantes – dans leur quotidien au travail ou à travers des événements de société – a un effet négatif sur leurs expériences professionnelles. Le dénigrement de leur identité musulmane entraîne une absence de reconnaissance sociale, voire de mépris social (Honneth et al. 2006). Or, il semblerait que le poison, c'est-à-dire les traitements injustes, cohabiterait avec l'antidote : les marques de solidarité. En effet, par les différentes formes de solidarité de la part de leur équipe de travail, les participantes sentent que leur identité musulmane affirmée est acceptée. Avec cette reconnaissance identitaire, elles reçoivent une reconnaissance sociale pour leur contribution comme enseignantes et, plus largement, comme citoyennes.

#### **5.4 Le rôle du syndicat dans les relations à l'interne**

Ce sous-thème regroupe les informations à propos du rôle du syndicat et des relations internes. Alors qu'elles parlent des situations difficiles qu'elles ont vécues avec des membres de l'équipe de direction et des collègues, plusieurs participantes se remémorent le soutien qu'elles ont reçu de la part de leur syndicat. En ce sens, les données concernant le syndicat s'inscrivent dans le sous-thème « soutien et solidarité », dans la mesure où il a été mentionné au sujet des expériences d'aide face à des situations de discrimination. Comme seules les participantes du Québec ont parlé des relations tendues avec les membres de leur équipe de direction, c'est avec elles seulement que la question du syndicat

a été évoquée lors des entretiens. Il est intéressant de noter qu'environ le tiers d'entre elles se sont exprimées sur le rôle du syndicat dans leurs parcours professionnels. Il est apparu comme un acteur important afin de comprendre les différentes facettes et les enjeux des relations qu'elles entretiennent avec leur équipe et avec les parents. Plus encore, nous pencher sur leur rapport avec le syndicat nous apporte des informations sur les dynamiques qui sous-tendent l'articulation de l'éthos public.

Dans leurs témoignages, les participantes voient le syndicat comme un acteur à part entière, distinct des collègues et de l'équipe de direction. Bien que, techniquement, des représentants syndicaux puissent faire partie de leur équipe de travail, elles ne les présentent pas comme des collègues. Elles voient plutôt le syndicat comme un acteur intimement au fait des réalités internes de leur environnement de travail, mais sans être directement impliqué dans leur quotidien. Elles le perçoivent comme un allié qui les soutient dans le respect de leurs droits comme travailleuses.

Certaines ont parlé de l'importance du syndicat dans des circonstances où elles jugent avoir été l'objet d'une surveillance particulièrement sévère par leur équipe de direction, ou dans les cas où elles ont subi du harcèlement psychologique de la part de collègues ou de la direction. Du récit de ces différents incidents, une constante demeure : le syndicat est évoqué lorsqu'il est question de défendre des droits. Plus précisément, un élément saillant de nos entretiens est la manière dont le syndicat les a protégées lors de litiges en lien avec leurs droits à la liberté de religion. Les enseignantes québécoises sont d'ailleurs les seules à être touchées par des violations de ces droits.

Une participante raconte un incident dans lequel la directrice a fait appliquer le règlement encadrant les congés religieux de manière rigide, voire sans discernement. Bien qu'elle

porte le foulard musulman depuis des années dans son milieu de travail, la directrice a exigé des preuves supplémentaires de sa confession religieuse avant de lui octroyer un congé pour une fête importante. Trouvant cette exigence excessive, l'enseignante lui a demandé de s'adresser au syndicat afin de régler la situation :

J'ai dit à ma directrice «s'il y a un problème, parlez au syndicat ». Quand j'étais sans foulard, on ne m'a jamais demandé... Parce que c'est mentionné, le droit des libertés religieuses, comme on a le droit de prendre la journée de congé'' Toutes les religions sont indiquées dans le calendrier.

Ce témoignage met de l'avant le rôle central du syndicat dans la défense des droits des enseignantes musulmanes. Il est perçu comme une forme de protection, une ressource permettant d'éviter des démarches qui coûteraient du temps et de l'énergie. Ce type d'incident est révélateur de son rôle dans la dynamique de travail. On le présente comme un acteur clé quant au respect des droits dans les cas de conflit interne.

Plus encore, on constate que l'éducation aux droits des travailleuses fait partie intégrante de la mission du syndicat. Grâce aux représentants syndicaux, elles sont familiarisées avec leurs droits et peuvent ainsi dénoncer des demandes qui vont à l'encontre de leur liberté de religion. Ceci a une grande importance pour elles, car le respect des droits et libertés a un impact considérable sur leur qualité de vie. En étant éduquées à propos de leurs droits comme employée, elles peuvent profiter pleinement des fêtes religieuses importantes avec les personnes qui leur sont chères, sans déduction financière de l'employeur, par exemple. Dans cet extrait, l'une d'elles raconte que c'est à la suite d'une discussion avec son représentant syndical qu'elle a appris qu'elle avait le droit de prendre des congés religieux sans devoir utiliser ses congés maladie :

Parce que j'ai appelé mon syndicat et ils m'ont dit mes droits. J'ai des droits de liberté religieuse. Pendant des années, je prenais l'Aïd en congé maladie. Je ne savais même pas que je pouvais juste le prendre. J'ai le droit, je le sais parce que mon syndicat me l'a dit. [...] Je suis rémunérée pour cette journée de congé parce que c'est ma religion.

Dans un autre ordre d'idées, le syndicat joue aussi un rôle important dans les cas où la direction doit intervenir afin de régler un litige, par exemple lorsqu'il y a des tensions entre collègues ou encore avec la direction. L'organisation syndicale peut alors leur offrir du soutien afin de naviguer la situation, tant au sujet de ses rapports avec l'équipe de direction qu'avec la tierce partie avec qui le litige initial existe. Le passage ci-dessous illustre bien cette dynamique, décrite par plusieurs participantes. Cette enseignante vivait une situation difficile avec des parents d'élèves et ne souhaitait pas contacter son équipe de direction à ce sujet, car la relation était tendue. Le syndicat lui a offert du soutien, notamment en lui expliquant qu'il était dans son intérêt de parler avec la direction de ses rapports difficiles avec ses parents. Elle explique :

Je ne voulais pas ouvrir deux tempêtes, votre [c.-à-d. la direction] attitude envers moi ou l'attitude du parent ? J'ai appelé mon syndicat. La direction, je ne voulais pas leur dire parce que je ne leur fais pas confiance. J'allais le garder pour moi. Mais le syndicat m'a dit que je devais intervenir.

Ces propos mettent en lumière l'influence du syndicat sur les décisions des enseignantes, qui apprécient les conseils qu'elles reçoivent en matière de gestion de leurs relations internes. La considération qu'elles portent à cette expertise, même si les conseils donnés les mènent parfois hors de leur zone de confort, est révélatrice d'un véritable lien de confiance. Cette relation reflète la perception positive des participantes québécoises au sujet des organisations syndicales, qui défendent leurs intérêts et sont des alliées importantes dans la gestion de situations sensibles ou de discrimination.

Ce lien de confiance met de l'avant une caractéristique importante de leur dynamique relationnelle : le syndicat est une ressource inégalée, la seule à leur offrir un soutien juridique. En d'autres mots, le soutien et la solidarité apportés par le syndicat n'ont aucun équivalent et répondent à des besoins parfois urgents. Par exemple, il arrive qu'une situation se détériore en l'espace de quelques jours et que la seule ressource disponible soit le syndicat. Son rôle est d'autant plus pertinent que les enseignantes se trouvent alors isolées. De plus, lorsque les conflits avec des collègues ou des parents empirent et que, parallèlement, la relation avec l'équipe de direction se dégrade, le syndicat demeure un recours fiable et constant auprès d'elles. Dans l'extrait suivant, alors qu'elle parle d'un conflit professionnel ayant des conséquences lourdes dans son milieu de travail, une enseignante aborde le rôle du syndicat dans cette situation. D'un même souffle, elle explique à quel point il lui apporte un soutien précieux, qu'elle ne trouve pas ailleurs :

Mon syndicat me soutient beaucoup dans toute cette histoire. Depuis le début, c'est eux qui me permettent de passer au travers. Je suis vraiment reconnaissante. [...] Ma représentante m'aide beaucoup, elle m'encourage, elle me croit. Honnêtement, je ne sais pas ce que je ferais s'ils n'étaient pas là.

On voit ici comment la représentante syndicale lui a apporté un soutien psychologique dans le cadre d'un conflit avec l'équipe de direction de son école. Ainsi, nous avons vu qu'en cohérence avec sa mission, le syndicat éduque les participantes à propos de leurs droits et intervient afin de protéger ceux-ci. Par les activités liées à la définition même de son rôle, l'organisation constitue un soutien spécifique en matière d'éducation et de défense des droits des travailleuses. Nos données révèlent que les enseignantes québécoises vivent des situations professionnelles dans lesquelles elles perçoivent que leurs droits sont bafoués. Par conséquent, elles font aussi face à des défis auxquels leurs collègues ontariennes ne

sont pas confrontées. À cet effet, l'analyse des facteurs récurrents de sens qui ont émergé au sujet du syndicat nous apporte des éléments de réponses concernant l'articulation de la reconnaissance dans leur vécu professionnel. Le syndicat est la seule organisation qui leur offre une reconnaissance juridique dans leur milieu de travail. En lien avec la théorie de la reconnaissance d'Honneth (Honneth et al., 2006, Honneth et Rusch, 2013), le mépris social qui se manifeste par la négation des droits de l'individu a pour effet de nier sa capacité d'agir et de sous-estimer la valeur de sa contribution à la société. De la même manière que le respect de ses droits contribue à reconnaître sa valeur, un manque de respect à cet égard constitue une forme de mépris et nuit à la reconnaissance de sa contribution.

À la lumière des données présentées dans ce sous-thème, il semble qu'à titre d'acteur interne, le syndicat fournit des ressources qui alimentent l'estime sociale, ressources qui ne semblent pas offertes par les autres instances du milieu de travail. En fournissant de l'éducation sur les droits du travail, le syndicat offre à ses membres une reconnaissance juridique. En nous référant à la théorie d'Honneth, nous pouvons donc affirmer que le syndicat apporte une estime sociale d'ordre de la sphère de la « reconnaissance juridique ». Comme elle s'articule sous une forme légale, elle affirme d'une certaine manière l'égalité de l'autre. Cette forme de soutien semble être particulièrement importante pour les enseignantes québécoises, dans un contexte où plusieurs peuvent sentir que leurs droits ne sont pas autrement reconnus ou respectés. Considérant que le syndicat est la ressource principale – voire la seule – en ce qui concerne l'éducation aux droits du travail, on comprend pourquoi il est vu comme un allié précieux. Par ses activités, l'organisation permet aux participantes de développer une image positive d'elles-mêmes et d'affirmer

leurs valeurs au moyen d'un registre juridique qui leur donne du poids et confère un caractère officiel à ses prises de position.

Les enseignantes à qui nous avons parlé voient les interventions des délégués syndicaux comme des marques de reconnaissance. Attribuée sur la base du droit, celle-ci accorde à un individu sa pleine agentivité morale et, par conséquent, la pleine responsabilité de ses actes. Cette responsabilité, intrinsèquement liée au respect de leurs droits et libertés, les amène à une meilleure estime de soi (Honneth et Rusch 2013). Plus encore, la reconnaissance juridique est une forme d'affirmation devant les pairs (Honneth et al. 2006, Honneth et Rusch, 2013).

En respectant les droits d'un individu et son égalité morale, on convient officiellement de sa valeur devant les membres d'une communauté donnée. Cela a un certain poids dans la mesure où le registre du droit est formel et où la reconnaissance qui en découle comporte, elle aussi, une certaine formalité. Dans ce contexte, les services du syndicat constituent une estime sociale au niveau institutionnelle, qui se distingue de l'estime sociale reçue par le soutien de leurs pairs ancré au niveau relationnel. De manière plus indirecte, ce sous-thème nous renseigne aussi sur l'articulation de l'identité à leur emploi comme enseignante. En lien avec la théorie de l'identité de Dubar (2015) à travers les luttes pour une reconnaissance juridique, les participantes acquièrent en fait une estime sociale de leur identité affirmée. Le respect de leurs droits individuels et collectifs est une manière de reconnaître dans le regard de l'autre que l'on est digne et égale (Courtel, 2008).

De plus, ce sous-thème inclut des éléments de réponse quant à l'articulation de l'éthos dans la mesure où la manière dont les participantes présentent le syndicat est en soi un indicateur des dynamiques distinctes entre les milieux de travail des deux provinces. Bien que les

postes d'enseignantes au sein d'école publique soient syndiqués au sein des deux provinces, la question du syndicat a été évoquée uniquement par les enseignantes musulmanes du Québec, ce qui est révélateur d'une caractéristique distincte entre leurs expériences respectives. Par conséquent, comme discuté précédemment dans ce chapitre, il semble que des éléments de la dynamique de travail soient liés au contexte sociopolitique québécois, plus spécifiquement aux débats entourant le vivre-ensemble, le port de symbole religieux et les communautés musulmanes.

Cette observation renforce l'idée selon laquelle dans un contexte où les relations avec l'équipe et les parents sont parfois complexes et tendues, le syndicat est perçu comme un interlocuteur et un intervenant de confiance. Plus encore, l'importance du syndicat dans l'expérience professionnelle des Québécoises est en quelque sorte une conséquence des formes de mépris dont elles font l'objet. La relation entre la participante et son syndicat devient importante justement parce qu'elles vivent ces expériences, intrinsèquement liées au contexte sociopolitique québécois. Et donc, cela apparaît comme un élément de réponse à savoir pourquoi le rôle du syndicat est ressorti comme un élément important de leur vécu professionnel, alors que leurs collègues ontariennes ne l'ont pas mentionné.

#### **5.4 Thème 4 : relations externes**

Ce thème présente les éléments d'analyse thématiques liés aux relations externes, c'est-à-dire des liens entre les enseignantes, les élèves et leurs parents. Nous traiterons des éléments de sens récurrents qui ont émergé relativement aux dynamiques relationnelles entre ces acteurs. Le premier sous-thème abordera les relations tendues avec les parents. Nous verrons notamment comment s'articulent les différentes formes d'exclusion ou de discrimination à l'égard des enseignantes de confession musulmane portant le foulard. Le

second sous-thème portera sur les manifestations de solidarité de la part de parents et d'élèves envers les enseignantes musulmanes. L'analyse théorique des informations incluses dans ces sous-thèmes offre des éléments de réponse quant à la manière dont les contextes sociopolitiques provinciaux respectifs participent à la création de sens en lien avec la relation entre les enseignantes et les parents.

#### *Expériences de discrimination islamophobe de la part de parents d'élèves*

Des enseignantes du Québec et de l'Ontario nous ont parlé de l'attitude des parents à leur égard et de certaines situations où elles ont eu l'impression que leurs croyances religieuses ou leur ethnicité suscitaient des réactions négatives. Cela dit, toute proportion gardée, les participantes de l'Ontario qui ont vécu ce genre de situation sont moins nombreuses dans notre échantillon que celles du Québec. En effet, près du tiers des Québécoises disent avoir été victimes de discrimination.

Dans le cas des rares participantes ontariennes qui se sont exprimées à ce sujet, c'est plutôt par des non-dits de certains parents qu'elles ont parfois ressenti un malaise. Par exemple, une enseignante ontarienne qui travaillait dans une petite communauté où il y avait peu d'immigration a dû répondre aux questions d'un couple de parents au début de l'année scolaire. Elle ne savait pas si c'était simplement de l'ignorance de leur part ou s'ils avaient des préjugés quant à la religion musulmane. Certaines questions ont suscité chez elle un peu d'inconfort, mais sans plus. Il n'y a eu aucun incident avec les parents de cet élève durant l'année scolaire où elle lui a enseigné.

En contraste, les situations relatées par les enseignantes québécoises peignent un tableau bien différent. Plusieurs ont raconté avoir été l'objet, à un moment où à un autre, de comportements explicitement islamophobes de la part d'un parent d'élève. Cet élève

pouvait être déjà dans leur classe ou simplement fréquenter l'établissement scolaire où elles travaillaient. Ces commentaires leur étaient parfois adressés directement, parfois indirectement, en passant par l'équipe de direction ou par le centre de services scolaire.

À travers les entretiens que nous avons menés, on constate que plusieurs participantes du Québec ont fait face à des situations de ce genre. Par exemple, il arrive que l'équipe de direction décide de ne pas informer l'enseignante que des parents d'élèves de sa classe ont demandé que leurs enfants soient dans un autre groupe à cause du symbole religieux qu'elle porte. Elles finissent souvent par être confrontées à l'opinion du parent réfractaire. C'est le cas de cette enseignante, qui raconte un moment difficile lors d'une rencontre de parents :

Cet automne, y'a une mère, elle a dit en avance qu'elle ne voulait pas que sa fille soit dans ma classe. Moi, je ne le savais pas. La directrice ne me l'a pas dit. À la rencontre de parents, elle m'a crié dessus. C'était en visioconférence et elle est venue à l'école pour me crier dessus, après. La directrice a dû intervenir pour lui dire que c'était inacceptable.

Une autre enseignante a été au cœur d'une tempête médiatique à cause d'un parent qui refusait que son enfant soit dans sa classe. L'incident qu'elle raconte se déroulait au moment où la Loi sur la laïcité de l'État était de nouveau un sujet d'actualité. Alors que l'année scolaire était sur le point de commencer, un parent, qui craignait que son enfant se retrouve dans le groupe de l'enseignante, a contacté le centre de services scolaire pour demander qu'il ne soit pas dans sa classe parce qu'elle était musulmane. Devant le refus du centre de services scolaire, il a contacté un des principaux journaux du Québec afin de faire connaître cette situation, qu'il jugeait injuste. L'enseignante en question a pris connaissance de la démarche un matin, en lisant le journal :

Moi, j'ai été touchée. Tu as entendu parler du parent qui a demandé que je ne sois pas l'enseignante de son enfant? Le parent a demandé à la direction de ne pas mettre

sa fille dans ma classe. La direction lui a dit que c'était inacceptable. Les parents n'ont pas à magasiner l'enseignant de leurs enfants. Il est allé voir la CSDM : on lui a dit non. Après, il a médiatisé ça. Moi, je me prépare à la rentrée scolaire. Je tombe sur un titre à la une. Le titre, c'est un parent qui ne voulait pas que sa fille soit dans une classe d'une enseignante voilée. Je clique. J'ai compris que ça parlait de moi.

Considérant que la démarche du parent visait une enseignante québécoise, ce qu'elle raconte met en lumière comment l'école, comme milieu de vie, est intrinsèquement liée à la société au sein de laquelle elle se trouve. À travers cette anecdote, il est possible de mieux comprendre comment s'articule la tension entre les débats de société à propos des symboles religieux chez les fonctionnaires de première ligne et les expériences des enseignants dans le secteur public. Sujette à la clause d'ancienneté, l'enseignante concernée avait le droit de porter un symbole religieux au travail.

Ce sous-thème met en lumière la manière dont le mépris social, l'identité assignée et le contexte sociopolitique sont interreliés dans l'expérience professionnelle des participantes. Ultimement, cela nous permet de mieux comprendre comment se distinguent les dynamiques propres à l'éthos public québécois et ontarien.

En lien avec les enjeux de reconnaissance (Honneth et Rusch, 2013), il est intéressant de noter que seules les participantes du Québec ont raconté des incidents où elles ont ressenti du mépris social de la part de parents d'élèves. Ces dernières, contrairement à celles de l'Ontario, ont fait l'objet de traitements perçus comme étant explicitement islamophobes de la part de parents d'élèves. Les démarches de certains parents qui demandaient que leurs enfants ne soient pas dans leur groupe-classe en sont un exemple. À cause de leurs croyances religieuses et du symbole qu'elles arborent, les parents jugent qu'elles n'ont pas les capacités nécessaires pour enseigner à leurs enfants. Ce type de mépris correspond à un

manque dans la sphère de la reconnaissance par la solidarité, qu'Honneth décrit comme une dépréciation de la valeur sociale et des réalisations d'un individu.

Cette expérience de mépris qui se manifeste par un doute sur les capacités de l'enseignante n'a pas vraiment d'équivalent dans l'expérience vécue des participantes de l'Ontario. Si une minorité d'enseignantes de cette province a senti à certains moments que des parents d'élèves avaient des préjugés ou des peurs, aucune d'entre elles n'a vécu d'incidents semblables à ceux que leurs collègues québécoises ont connus.

Les éléments récurrents de sens qui ont émergé par rapport aux tensions entre les parents et nos participantes nous éclairent au sujet de l'articulation de leur identité en lien avec leur profession. En fait, ce mépris social de la part de certains parents nous renseigne sur leur perception de l'identité musulmane, qui est perçue comme une tare et non comme quelque chose de neutre ou de positif.

Le mépris de certains parents à l'égard des enseignantes correspond à une forme d'atteinte à leur identité affirmée comme enseignantes dans la mesure où ils ne reconnaissent pas leurs capacités professionnelles et ultimement dans certains cas, leur légitimité à occuper cet emploi. Il apparaît que ces jugements négatifs de la part de parents relèvent plutôt du « processus d'attribution de l'identité » (Dubar, 2015). Plutôt, certains parents réagissent fortement à leur identité assignée à propos de l'enseignante. Cette perception semble ancrée dans des stéréotypes islamophobes quant à l'appartenance religieuse ou l'ethnicité des participantes. En ce sens, les dynamiques qui sous-tendent les relations entre les parents et ces enseignantes sont révélatrices de la vision des parents au sujet de l'identité musulmane et, plus largement, des dynamiques sociétales des provinces respectives.

Et donc, à travers les dynamiques relationnelles entre les parents d'élèves et les enseignantes, il est possible de mieux comprendre comment s'articule l'éthos public et ce qui distingue les systèmes d'éducation du Québec et de l'Ontario. Les débats au sujet des symboles religieux dans l'espace public, plus précisément lorsqu'ils sont portés par des acteurs de l'État, se font sentir dans les relations entre les enseignantes et les parents. Ces débats et les discours qui y sont inhérents ont des répercussions sur l'expérience professionnelle des participantes québécoises et sur le sens qu'elles donnent à leur rôle d'enseignantes. La qualité de la relation entre les enseignantes et les parents nous renseigne quant aux dynamiques sociopolitiques distinctes entre les deux provinces.

#### *Expériences de solidarité et de soutien de la part des parents d'élèves*

L'ensemble des participantes a tout de même reçu des marques de solidarité et de soutien de la part de parents d'élèves. Celles-ci prennent différentes formes. En Ontario comme au Québec, elles peuvent s'exprimer par une appréciation de leur travail. Dans certains cas, des participantes ont gardé le contact avec des familles, au-delà de l'année scolaire où les enfants étaient dans leur classe. De plus, particulièrement au Québec, bien que certaines enseignantes aient vécu des situations très difficiles avec des parents qui réagissaient fortement au fait qu'elles portent un symbole religieux, plusieurs familles ont aussi manifesté leur soutien et leur gratitude à leur endroit.

Ce sous-thème présente donc des éléments de sens récurrents liés à des gestes de solidarité et de soutien de la part des parents à l'endroit des enseignantes. Les données qui y sont présentées soulèvent des enjeux relatifs à la théorie de la reconnaissance (Honneth et Rusch, 2020) que reçoivent les enseignantes musulmanes, ainsi qu'à leur identité affirmée (Dubar, 2015).

Dans le sous-thème précédent, nous avons cité un témoignage dans lequel une enseignante racontait qu'un parent avait demandé que son enfant ne soit pas dans sa classe. Or, quelques participantes du Québec et de l'Ontario nous ont fait part de situations contraires. En effet, parmi les marques de solidarité qui les ont touchées, le fait d'être choisies par les parents comme enseignantes de leurs enfants leur va droit au cœur. L'une d'elles raconte qu'un parent a demandé que son plus jeune enfant soit dans sa classe, alors qu'il avait exprimé des réserves à cause de son foulard musulman lorsque son premier enfant s'est retrouvé dans son groupe. Elle raconte :

J'ai un parent d'élève qui a demandé que sa fille soit dans ma classe parce que son fils était dans ma classe, et il a vu. Il a vu ma douceur et mon amour, mes projets. Il a demandé que sa fille soit dans ma classe. [...] Même la directrice, je ne sentais pas qu'elle m'aimait particulièrement, mais ça va. Ce papa qui a demandé que sa fille soit dans ma classe, elle a vu. [...] Ça allait, après.

Cette expérience met en lumière la portée que peuvent prendre les gestes des parents. Les enseignantes musulmanes reçoivent des marques de solidarité et d'appréciation de la part des parents d'élèves qui vont au-delà du simple cadre professionnel. Dans ce passage, le parent reconnaît non seulement les compétences professionnelles de l'enseignante, mais également ses qualités personnelles, indissociables de sa personnalité. En ce sens, cette marque d'estime sociale est en quelque sorte une validation de l'identité affirmée de l'enseignante. Elle est précieuse, car elle confirme en quelque sorte leur place au sein de la société. De plus, dans ce cas précis, le fait qu'un parent demande que son enfant soit dans son groupe-classe montre qu'il reconnaît ses compétences, et sa demande a un effet positif sur sa relation avec la direction. Plus particulièrement, ce passage met en lumière l'influence que les marques d'estime sociale (Honneth et al., 2006) peuvent avoir sur l'équipe-école. On voit ici clairement comment les relations internes et externes sont

interreliées : cela constitue un autre aspect de la reconnaissance dans le cadre des relations entre parents et enseignantes.

D'ailleurs, cette idée que les relations externes ont une incidence sur la dynamique interne est évoquée de différentes manières dans nos entretiens. Par exemple, une participante raconte que des commentaires positifs de la part de parents d'élèves de sa classe ont eu un effet sur les relations avec l'ensemble de son équipe de travail. Elle sent maintenant que son expérience et ses compétences sont reconnues à leur juste valeur, tant par son équipe et que par les parents de ses élèves. À ce sujet, elle explique : « J'ai de l'expérience dans l'enseignement. [...] J'ai gagné ma place. J'ai gagné leur confiance. La confiance des parents d'élèves aussi ».

Bref, la reconnaissance (Honneth et Rusch, 2013) et l'identité (Dubar, 2015) sont deux faces d'une même pièce, agissant en synergie pour influencer la manière dont une personne se voit et est vue dans un environnement social et professionnel. Honneth (Honneth et Rusch, 2013, Honneth et al. 2006) affirme que sans reconnaissance, notre propre identité ne peut pas se développer pleinement. Cela rejoint les idées de Dubar (2015) selon lesquelles l'identité est en grande partie le produit des interactions sociales et de la reconnaissance mutuelle. Par les manifestations d'estime sociale de la part des parents, les enseignantes sentent une reconnaissance de leurs compétences professionnelles et une confirmation de leur identité affirmée. Plus largement, le fait qu'ils soulignent la valeur de leur travail traduit une considération de leur contribution à la société. Les données concernant les marques de solidarité dans les relations entre les parents et les enseignantes nous permettent donc de comprendre comment s'articule la reconnaissance de leur vécu professionnel. Les éléments d'analyse soulevés dans ce sous-thème font aussi écho à ceux

que nous avons présentés dans celui portant sur les manifestations d'estime sociale de la part des collègues et des membres de la direction. Par ces témoignages d'appréciation, l'identité affirmée des participantes est en quelque sorte confirmée à travers la relation avec les parents. Cette estime leur reflète leur identité affirmée comme enseignantes et comme femmes musulmanes.

Dans un premier temps, les données présentées dans ce chapitre mettent en lumière la portée des dynamiques relationnelles dans le quotidien des participantes. Plus largement, elles nous offrent des éléments d'explication concernant les enjeux soulevés dans le thème portant sur leur parcours professionnel et le sens qui en émerge. À cet effet, nous savons maintenant que la qualité des relations internes a des répercussions sur leur bien-être au travail, sur leur désir de rester en poste et, plus largement, de persévérer dans leur carrière d'enseignante. Ainsi, il se dégage de nos données que l'aspect relationnel de leur parcours – c'est-à-dire les relations interpersonnelles qu'elles entretiennent tout au long de leur carrière – est un pilier de la définition de l'éthos public chez les participantes.

Lorsqu'on compare les éléments récurrents de sens qui ont émergé parmi les participantes du Québec et de l'Ontario, il apparaît que les traitements injustes et l'exclusion sont spécifiques de l'expérience des enseignantes travaillant dans des écoles publiques québécoises. En ce qui concerne les enseignantes ontariennes, les tensions avec les membres de leur équipe de travail étaient absentes de l'ensemble de leurs récits. Le fait qu'elles ne semblent pas avoir vécu d'enjeux de reconnaissance ou de mépris nous en dit long sur leur expérience professionnelle. On peut penser que, si elles avaient vécu des situations où elles se seraient senties traitées injustement à cause de leurs croyances religieuses et du fait qu'elles arborent un symbole religieux, elles les auraient mentionnées

en entrevue, comme l'ont fait leurs homologues québécoises. Leur silence à ce sujet semble indiquer qu'elles ne font pas face aux mêmes enjeux. À ce jour, dans le cadre de leur parcours professionnel dans le système d'éducation public ontarien, leur identité musulmane ne semble pas avoir été une source de tension, du moins, pas de manière explicite, comme c'est le cas au Québec.

L'analyse des tensions entre les participantes québécoises et les acteurs internes – les membres de l'équipe de direction et leurs collègues enseignants – nous offre des éléments clés de réponse afin de mieux comprendre leur vécu professionnel et le sens qui s'en dégage. Leurs impressions quant à un traitement injuste, motivé par une opinion négative au sujet des symboles religieux qu'elles portent ou de leur origine ethnique, se basent sur leurs observations du comportement de la direction envers leurs collègues. C'est en observant des incidents récurrents qu'elles peuvent comparer l'attitude de la direction à l'égard de plusieurs membres de leur équipe de travail. Ainsi, la fréquence de ces gestes apparaît d'une importance particulière, car c'est parce qu'ils se répétaient qu'elles en sont venues à la conclusion que leur identité musulmane était perçue négativement par certaines personnes dans leur milieu de travail.

La perception des membres de l'équipe de direction à propos de l'identité musulmane a une influence importante sur le sens que les participantes donnent à leurs expériences professionnelles comme fonctionnaires de première ligne. Que ce soit par une sévérité excessive dans l'application des règlements ou par son attitude, une équipe de direction peut faire sentir aux enseignantes musulmanes qu'elles n'ont pas leur place dans leur école. En les traitant injustement, ces personnes montrent du mépris à leur égard. Considérant

leur pouvoir sur le parcours professionnel des enseignantes portant un symbole religieux, ce mépris a des effets bien réels dans leur vie.

À l’opposé, des membres de l’équipe de direction qui ont une image positive de l’identité musulmane peuvent représenter une source de reconnaissance sociale importante. Certaines choisissent même d’embaucher des enseignantes musulmanes voilées, même si cela va à l’encontre des politiques en place au Québec depuis l’adoption de la Loi sur la laïcité de l’État. De plus, plusieurs participantes nous ont parlé de moments où des collègues ou des membres de la direction leur ont offert leur soutien. Ainsi, si parfois des gestes blessants semblent ne pas avoir été remarqués par l’équipe de travail, il arrive que certaines personnes réagissent et affirment de différentes manières leur soutien et leur solidarité.

Les dynamiques relationnelles parfois tendues entre collègues ont aussi une influence certaine sur le sens que les participantes donnent à leur rôle d’enseignantes dans le système public du Québec. Cela dit, leurs conséquences semblent moins dramatiques que lorsqu’il s’agit de l’équipe de direction. Contrairement à ce qui se passe dans ce cas, aucune n’a cherché à changer d’emploi à cause de l’attitude de ses collègues à son égard. Somme toute, leur perception à propos de l’identité musulmane apparaît comme intrinsèquement liée aux enjeux de reconnaissance en milieu de travail. Les collègues et la direction peuvent être source de reconnaissance des compétences ou, au contraire, exprimer de différentes manières du mépris à l’endroit des enseignantes musulmanes voilées.

Le sentiment d’être l’objet d’un traitement injuste ou de discrimination semble avoir été, à un moment ou un autre de leur carrière, une réalité omniprésente pour une majorité de participantes québécoises. Il nous semble donc judicieux de nous attarder aux éléments

récurrents de sens qui ont émergé en rapport avec le rôle de la direction, ainsi qu'à l'importance de son impact sur les dynamiques de groupe de l'équipe-école. En dernier lieu, en nous intéressant à la place de la direction dans leur vécu professionnel, nous pouvons mieux saisir l'expérience des enseignantes musulmanes au sein de leurs administrations publiques respectives. Au sujet des enseignantes du Québec, ces données nous permettent de comprendre comment les enjeux identitaires s'articulent dans les dynamiques relationnelles avec la direction.

Bien que les participantes québécoises aient vécu ces tensions relationnelles au quotidien à certains moments de leur carrière, il semble que leur intensité varie selon les événements du contexte sociopolitique. Lorsque les débats concernant les symboles religieux dans l'espace public redeviennent des enjeux d'actualité, elles remarquent une augmentation des tensions dans leur milieu de travail. Cette constatation souligne l'influence que le contexte sociopolitique semble avoir sur les relations internes.

Cette influence est d'ailleurs évoquée dans les entretiens menés auprès de l'ensemble des participantes, car, de même que pour les tensions, les marques de solidarité et de soutien sont elles aussi reliées aux événements de société. Le contexte sociopolitique participe aussi à la création de sens, dans la mesure où le soutien et la solidarité sont liés à des événements d'actualité. On peut penser aux débats politiques touchant directement les fonctionnaires portant un symbole religieux ou encore, à des événements terroristes impliquant des individus musulmans, qu'ils soient victimes ou assaillants. Liées au contexte sociopolitique, les marques de solidarité se manifestent en réaction à des événements donnés. Empreintes de douceur et de délicatesse, elles apaisent et réconfortent. Cela dit, pour les Québécoises qui vivent au quotidien des tensions liées à la xénophobie,

ces quelques manifestations de bienveillance ne font pas le poids par rapport au mépris dont elles sont l'objet.

C'est plutôt le syndicat qui s'illustre alors comme une ressource fiable, comme un allié solide pour elles. Non seulement il facilite la résolution de conflits en milieu de travail, mais encore, il constitue pour elles une source de reconnaissance inégalée. Bien que le syndicat soit une ressource institutionnelle et que, par conséquent, son soutien soit plus régulier que les marques de bienveillance des collègues, elles perçoivent son intervention selon une logique réactionnelle. Son apport dans leur vécu professionnel a une grande valeur pour elles, notamment parce qu'elles font face à différentes formes de mépris de la part de leur employeur. En comprenant dans quelle dynamique interne s'inscrit le travail du syndicat, il est possible de saisir pourquoi il semble être un élément intégrant de la création de sens pour les Québécoises et non pour les enseignantes ontariennes. Comme ces dernières ne vivent pas les mêmes enjeux de mépris et de reconnaissance, l'apport du syndicat n'a pas la même importance à leurs yeux.

De plus, l'appui du syndicat est particulièrement important pour les participantes du Québec puisque plusieurs ont vécu, à diverses occasions, des tensions avec des parents d'élèves tout au long de leur carrière. Plusieurs voient un lien entre, d'une part, les débats qui prennent place dans l'espace public et, d'autre part, l'intensité et la fréquence des incidents avec les parents. L'influence du contexte sociopolitique est palpable à travers les relations tendues entre les parents et les enseignantes musulmanes québécoises. Les relations externes soulèvent des enjeux de reconnaissance qui font écho aux dynamiques des relations internes. Par ailleurs, les manifestations de soutien et de solidarité des parents envers les participantes du Québec et de l'Ontario s'inscrivent elles aussi en cohérence

avec les éléments d'analyse soulevés par rapport au soutien de la part de membres de l'équipe.

Bref, ce chapitre nous permet d'identifier les différences constitutives de l'éthos public des systèmes d'éducation québécois et ontarien. Le contexte sociopolitique et les débats qui y prennent place semblent à l'origine des différences importantes dans la création de sens des participantes du Québec et de l'Ontario. Les données présentées nous permettent de comprendre comment elles s'articulent et comment elles traduisent la création de sens. Devant le pouvoir discrétionnaire important dont disposent les équipes de direction, les enseignantes musulmanes québécoises risquent beaucoup plus de connaître l'abus de pouvoir, la dépréciation de leurs compétences et le mépris de leurs droits. L'identité affirmée des enseignantes musulmanes portant le foulard ne concorde pas avec l'identité assignée de la part de certains membres de leur équipe de travail. Par conséquent, elles doivent lutter pour une reconnaissance sociale et juridique. Cette réalité contraste avec celle de leurs homologues ontariennes, dont le quotidien ne semble pas marqué par des enjeux d'affirmation identitaire et de lutte pour la reconnaissance.

## CONCLUSION

De ce grand pays solitaire  
Je crie avant que de me taire  
À tous les hommes de la terre  
Ma maison, c'est votre maison  
Entre ses quatre murs de glace  
Je mets mon temps et mon espace  
À préparer le feu, la place  
Pour les humains de l'horizon  
Et les humains sont de ma race

Gilles Vigneault

Ce couplet de la chanson *Mon pays* de l'auteur-compositeur Gilles Vigneault, qui fait écho à celui mis en exergue au début de cette thèse, avec son appel à l'universalité et à la fraternité, illustre l'aspiration à une société inclusive et accueillante. Comme nous l'avons vu, il s'agit d'un idéal toujours pertinent au-delà du contexte sociopolitique québécois actuel. Ces propos font écho aux problématiques soulevées dans cette thèse, notamment en lien avec les défis discutés en matière d'intégration des immigrants et de promotion de la diversité culturelle. Cette réflexion est d'autant plus pertinente dans un contexte d'intensification de la diversification des pays d'origine des nouveaux arrivants qui a pour effet de changer de manière considérable la composition sociale de la population de certaines provinces, notamment celles de l'Ontario et du Québec.

Le premier chapitre a exposé les principaux éléments contextuels de cette recherche afin de saisir avec finesse les dynamiques sociétales qui sous-tendent le sens que les enseignantes portant un foulard musulman et travaillant dans une école publique ontarienne ou québécoise donnent à leurs expériences professionnelles. Depuis vingt ans, l'intensification de la diversification démographique de la population canadienne soulève des enjeux relatifs au vivre-ensemble et à la place du religieux dans l'espace public.

Certaines communautés, dont les communautés musulmanes, ont été particulièrement interpellées par les discussions portant sur les questions religieuses. Ces questions ont donc eu une résonance particulière pour les deux provinces qui accueillent le plus grand nombre d'immigrants annuellement au pays et où l'on retrouve la plus grande concentration de communautés musulmanes au pays.

Afin de mieux contextualiser les enjeux de vivre-ensemble associés à la cohabitation de diverses communautés culturelles et à l'expression de l'identité religieuse musulmane, nous nous sommes arrêtés sur les modèles de prise en compte de la diversité qui guident l'approche respective des deux provinces, soit l'interculturalisme québécois et le modèle du multiculturalisme canadien. Ce chapitre a aussi été l'occasion de mettre en évidence l'articulation des tensions au niveau national et international. Ainsi, nous nous sommes penchés sur les débats sur l'accommodement raisonnable et les controverses liés aux pratiques religieuses musulmanes à l'échelle du pays ainsi que les débats entre les valeurs de laïcité et de liberté religieuse au Québec et en Ontario. Il a été notamment question de l'historique des débats entourant les symboles religieux en Ontario et au Québec en particulier à travers les controverses liées au port de symboles musulmans dans des contextes publics. À l'international, on constate que les femmes musulmanes sont souvent les cibles premières de ces politiques et de l'opinion publique, plus particulièrement en lien avec les politiques d'interdiction des symboles dans les pays de l'OCDE.

Le chapitre deux a mis en lumière l'importance du cadre conceptuel établi afin d'analyser l'expérience vécue des enseignantes musulmanes portant le foulard dans les secteurs publics d'éducation au Québec et en Ontario. La théorie du constructivisme social, les concepts d'éthos public et d'identité, ainsi que la théorie de la reconnaissance, ont permis

d'analyser de manière approfondie les expériences et perceptions de ces enseignantes face à leur rôle professionnel et social. Notre choix de mobiliser la théorie du constructivisme social (Berger et Luckmann, 1966) comme élément du cadre théorique de cette thèse place l'expérience vécue des individus comme l'élément central duquel découle la production des connaissances. De plus, le constructivisme social suggère que la réalité est subjective et émerge des interactions des individus avec leur environnement. La sélection cette théorie comme approche a permis une lecture riche des données récoltées afin d'explorer le sens que les enseignantes musulmanes portant le foulard et travaillant au Québec ou en Ontario donnent à leur emploi de fonctionnaires

Le choix d'utiliser la notion d'éthos public (Fortier, 2010, 2011, 2012, 2013, Fortier et Emery, 2015) dans une perspective sociologique nous a offert les outils théoriques nécessaires afin d'analyser les dynamiques sociales qui sous-tendent les différentes organisations publiques où les participantes travaillent. Plus encore, l'analyse de nos données à travers le prisme de ce concept nous a permis d'articuler une analyse approfondie de l'interaction entre la participante, l'organisation ou l'administration publique où elle évolue et les débats de société. L'approche dynamique de l'éthos public a enrichi notre compréhension de l'influence des contextes sociopolitiques sur les perceptions des enseignantes musulmanes. De plus, l'utilisation du concept d'éthos public a rendu possible un espace de réflexion pour examiner comment ces contextes organisationnels façonnent la signification qu'elles tirent de leur expérience en tant que professionnelle de l'enseignement dans des environnements publics, répondant ainsi à la question de recherche sur le rôle des dynamiques sociopolitiques dans leur vécu.

De plus, le choix d'utiliser la notion d'éthos public dans une perspective sociologique a enrichi notre compréhension des dynamiques sociales qui sous-tendent les différentes organisations publiques au sein desquels nos participantes travaillent. Ainsi, la conception d'éthos public ancré dans une perspective sociologique, nous a permis d'étudier de manière détaillée la dialectique qui unit l'individu, l'organisation et la société au sein de laquelle il évolue. Plus encore, ce choix conceptuel était particulièrement pertinent dans le cadre d'une recherche réalisée en administration publique dans la mesure où cette définition de l'éthos permet d'accéder à l'aspect collectif des dynamiques servant de base à son émergence, comme le contexte social et culturel, ainsi que les caractéristiques distinctes de l'organisation dans laquelle il s'inscrit. L'analyse de notre corpus à travers cette lentille a donc permis d'approfondir nos analyses concernant l'interaction entre l'identité culturelle et religieuse et l'emploi comme enseignante dans le secteur public.

La conception de l'identité proposée par Dubar (2015) que nous avons adoptée dans cette recherche met en avant l'idée que la construction de l'identité, à la fois affirmée et assignée, est subjective et fortement ancrée dans le parcours de vie personnelle. Cette conception de l'identité se fonde sur l'idée que l'identité est un processus dynamique, construit et renégocié à travers les interactions sociales. Par conséquent, l'identité d'une personne n'est pas une essence fixe, mais plutôt le résultat de l'histoire personnelle et des expériences sociales de cette dernière. Autrement dit, cette identité se façonne et évolue constamment au gré des rôles joués dans différents contextes sociaux, professionnels et personnels. Dubar (2015) souligne l'importance des dimensions à la fois affirmées et assignées de l'identité, et de la façon dont elles se développent dans un dialogue continu entre l'individu et le regard de l'Autre. En mobilisant cette conception de l'identité, nous

avons été en position d'examiner de manière plus fine les relations entre l'individu et son environnement social et professionnel. Cette perspective s'est avérée particulièrement pertinente pour analyser comment les enseignantes musulmanes en milieu scolaire public québécois ou ontarien conçoivent leur identité en relation avec leur rôle dans la fonction publique, répondant ainsi à la question de recherche secondaire sur l'articulation de leur identité avec leur profession.

Ce chapitre s'est conclu sur la théorie de la reconnaissance d'Honneth (Honneth et al., 2006, Honneth et Rusch, 2020), qui permet de conceptualiser les luttes de reconnaissance dans une perspective identitaire et symbolique. Cette théorie permet de penser les luttes sociales selon les expériences des acteurs afin de comprendre l'expérience partagée d'une collectivité donnée. La catégorisation des différents types de reconnaissance sous trois sphères, celles de l'amour, du droit et de la solidarité sociale, a été de précieux outils afin d'explorer de manière plus détaillée la place des luttes pour la reconnaissance dans le vécu professionnel des participantes.

Le chapitre trois nous a permis de partager les considérations qui ont guidé nos choix méthodologiques et de l'attention portée à la cohérence entre les méthodologies choisies et les objectifs de recherche. Nous avons expliqué dans quelle mesure cette recherche repose sur une méthode inductive exploratoire, réalisée selon une posture constructiviste qui utilise l'entretien semi-dirigé et l'analyse thématique. En cohérence avec l'approche constructiviste mobilisée dans le cadre conceptuel présenté au chapitre deux, il a été question d'entrée de jeux de reconnaître l'influence des identités et du parcours de vie de la chercheuse. Cette subjectivité joue un rôle important dans la production des connaissances scientifiques, surtout lorsqu'elles sont liées à la réalité vécue d'une

population à laquelle l'instigatrice principale de la recherche est étrangère. L'expérience des enseignantes, et particulièrement des enseignantes musulmanes, demeure un champ d'études encore marginal dans les sciences sociales et, en particulier, en administration publique. Nous avons discuté de cette lacune dans la littérature ainsi que la nécessité d'une démarche inductive et exploratoire pour découvrir de nouvelles perspectives et potentiellement redéfinir les concepts établis dans ce domaine.

Enfin, les chapitres quatre et cinq ont porté sur l'analyse thématique des données récoltées dans le cadre des entretiens ainsi que l'analyse théorique de celles-ci. Ces données apportent des réponses quant à la manière dont les notions d'identité, de reconnaissance et d'éthos se manifestent dans les environnements de travail respectifs des enseignantes : le sens qui émerge de l'interaction entre l'éthos public, la reconnaissance, et l'identité résonne en elles profondément et alimente leur désir d'enseigner et leur dévouement. Ces facteurs s'entremêlent pour former un ensemble cohérent, les motivant à s'investir pour réduire les inégalités sociales, et ce, malgré les multiples défis auxquels elles font face. Dans les deux derniers chapitres, nous avons présenté des éléments de réponses à nos questions de recherches.

En guise de conclusion, le moment est maintenant venu de rappeler les principaux éléments de notre argumentaire. Nous le ferons à l'aide d'une métaphore afin d'offrir une perspective originale pour réfléchir aux implications de cette recherche. Et donc, la première image qui vient à l'esprit afin de revisiter les interrelations entre les éléments du cadre théorique et des résultats est celle d'un triptyque, sous la forme d'une œuvre peinte composée de trois tableaux. Pour saisir une œuvre dans son ensemble, il faut savoir que chacun de ces tableaux offre un aperçu unique, mais ce n'est qu'en les examinant concomitamment que

l'on peut pleinement en saisir la signification. De même, pour comprendre à fond chaque élément individuel ainsi que l'ensemble, il est nécessaire de considérer les trois parties dans leur complémentarité.

Si on transpose cette métaphore à notre thèse, à l'image d'un triptyque, l'identité des enseignantes musulmanes, comme premier tableau, leur quête de reconnaissance, à titre de deuxième tableau, et l'éthos du système éducatif dans lequel elles évoluent, sujet du troisième tableau, sont interdépendants. À l'instar d'un triptyque où chaque tableau acquiert une profondeur supplémentaire en relation avec les autres, le sens que les enseignantes musulmanes donnent à leur parcours professionnel ne peut être pleinement compris qu'en considérant ces trois éléments dans leur interconnexion. C'est dans cette synthèse que réside le véritable sens de leur expérience, tout comme c'est dans l'ensemble du triptyque que l'œuvre atteint sa pleine expression. Ultiment, chacun de ces concepts, bien que distincts, contribue à la signification globale de leur vécu.

L'interconnexion entre les éléments de notre cadre conceptuel est particulièrement mise en lumière dans la réponse à notre question de recherche « comment s'articule l'identité à leurs rôles comme enseignante au sein du secteur public ? ». Nous nous pencherons d'abord sur les enjeux identitaires en lien avec le concept d'éthos, puis avec la théorie de la reconnaissance.

Un premier élément de réponse réside dans le fait que leur vocation d'enseignantes, qui est indissociable de leur identité affirmée, s'articule autour des enjeux de société et mobilise par le fait même le concept d'éthos dans la mesure où les participantes perçoivent leur rôle dans les écoles publiques comme étant à la fois un devoir de citoyennes et une opportunité d'inculquer des valeurs civiques. Cet alliage entre ces fonctions se manifeste à travers un

engagement profond envers la société et l'importance de l'éducation dans le développement de valeurs démocratiques et communautaires. De plus, le sentiment d'appartenance à la profession d'enseignante, extension de l'identité affirmée et la conviction de participer à un projet de société commun et partagé sont en quelques sortes le combustible de leur réservoir intérieur d'où elles puisent leur résilience et la motivation des participantes face aux différents défis qui se dressent devant elles. En ce sens, nos analyses dénotent des spécificités dans l'articulation du concept d'identité chez les participantes du Québec, pour qui l'identité affirmée semble aussi jouer le rôle d'ancrage face aux différents événements dans l'espace public touchant de près ou de loin les enjeux de vivre-ensemble avec les communautés musulmanes. Cet aspect de nos analyses présentées au chapitre cinq souligne que l'impact de l'environnement social et politique plus large sur l'expérience et l'identité des enseignantes au sein de leur organisation. Encore une fois, ceci met en lumière dans quelle mesure l'identité affirmée est indissociable de l'éthos public, c'est-à-dire le contexte plus large de la société au sein de laquelle elles évoluent.

Ensuite, comprendre comment s'articule l'identité dans le vécu des participantes exige aussi de considérer l'identité affirmée comme un vecteur à travers lequel l'éthos est vécu et interprété, formant un cycle dynamique d'influence mutuelle. Cela signifie que la façon dont les enseignantes comprennent et vivent l'éthos sociopolitique est filtrée à travers leur propre identité, expériences et perceptions. En ce sens, le concept d'identité permet de contextualiser et d'approfondir notre compréhension du sens que les participantes donnent à l'éthos. Ces analyses constituent une source riche d'informations concernant que la signification donnée à l'éthos est centrale à l'articulation identitaire et par le fait même,

apportent des éléments de réponses à savoir comment s'articule l'éthos dans le vécu des participantes. Nous y reviendrons plus loin.

Dans un autre ordre d'idées, l'étude des tensions entre la définition identitaire et les enjeux de reconnaissance amènent de nouveaux éléments de réponse à notre question et soulignent les différences entre l'expérience des enseignantes du Québec et de l'Ontario. En plus de mettre en exergue l'importance du soutien social et de la validation (Honneth et al., 2006, Honneth et Rusch, 2020), le chevauchement théorique entre ces deux concepts permet d'accéder à une compréhension riche de la manière dont ce soutien s'intègre à l'aspect distinct des dynamiques identitaires des participantes des deux provinces.

L'étude de l'articulation de l'identité met en évidence dans un premier temps les contrastes entre le vécu des participantes du Québec et le regard de l'autre, et dans un deuxième temps, de comprendre les implications de leurs luttes pour la reconnaissance concernant la définition de leur identité affirmée. Les expériences de reconnaissance (Honneth et al., 2006, Honneth et Rusch, 2020), et les processus qui sous-tendent l'identité (Dubar, 2015) sont étroitement liés. L'identité se crée à travers les interactions sociales ainsi que les marques de reconnaissance au sein de celles-ci, qui s'inscrivent dans une quête qui, comme nous l'avons vu au chapitre cinq, se manifeste notamment par le respect des droits individuels et collectifs.

Les enjeux de reconnaissance vécus par les enseignantes québécoises sont marqués par des tensions plus complexes, comparativement à celles de leurs homologues ontariennes. Il importe de rappeler que l'ensemble des participantes vivent des interactions où elles ressentent une validation de leurs compétences et identités à travers l'estime sociale qu'elles reçoivent dans leurs interactions avec les parents, leurs collègues ainsi que les

membres de la direction de l'école. Cette reconnaissance se traduit par un sentiment de valorisation de leur contribution à la société. Or, pour les participantes québécoises, l'articulation de la reconnaissance, ou de l'absence de celle-ci, soulèvent des enjeux identitaires distincts. Elles sentent que leurs identités religieuses et culturelles sont perçues comme étant incompatibles avec leur rôle d'enseignantes, et ce, plus spécifiquement lors d'interactions où leur compétence et leur professionnalisme sont remis en question. Ces doutes et remises en question leur semblent injustifiés. Ainsi, ces expériences d'injustice apparaissent comme un rejet de leur identité affirmée (Dubar, 2015). Ces dernières perçoivent l'application de la Loi sur la Laïcité de l'État (2019) comme une attaque à leurs droits et une invisibilisation de leur contribution à la société, ce qui s'inscrit des enjeux de reconnaissance d'ordre juridique, caractérisé par une poursuite d'un sentiment de dignité à travers le regard des autres (Honneth et al., 2006, Honneth et Rusch, 2020).

Somme toute, il semble exister pour les participantes québécoises un mélange complexe de moments tour à tour difficiles et salvateurs, où les expériences de mépris coexistent avec les manifestations de solidarité. Pour les enseignantes québécoises, les marques de reconnaissance et de validation de l'identité affirmée apparaissent singulièrement importantes. Elles sont particulièrement significatives dans un contexte où différents aspects de leurs identités affirmées font l'objet de débats publics, mettant en lumière encore une fois l'importance de l'éthos dans nos analyses. En contraste, chez les participantes ontariennes, il n'a pas été fait mention de tensions liées à questions identitaires en lien avec des enjeux de reconnaissance, ce qui constitue une différence importante.

Ceci nous amène à nous pencher de manière plus générale sur la synthèse de nos analyses des luttes pour la reconnaissance, à savoir comment s'articule la reconnaissance dans le

vécu professionnel des enseignantes musulmanes du Québec et de l'Ontario ? De même que lorsqu'il est question de l'articulation du concept d'identité, il y a une différence marquée dans l'articulation des enjeux de reconnaissance entre les participantes du Québec et de l'Ontario. Nous l'avons déjà mentionné dans la section précédente à propos de l'identité. Or, à la manière d'un triptyque, formuler une réponse complète à cette question demande de considérer les trois éléments de notre œuvre. Et donc, nous verrons comment s'articulent les enjeux reconnaissance en lien avec le concept d'éthos.

Tout au long de nos analyses, nous avons constaté que le contexte sociétal est important dans l'articulation des enjeux de reconnaissances chez les enseignantes du Québec et de l'Ontario. Plus encore, les dynamiques sociétales distinctes des deux provinces sont reconduites dans le milieu professionnel et influencent l'articulation de la reconnaissance (Honneth et al., 2006, Honneth et Rusch, 2020). Ceci signifie que l'étude de la reconnaissance, et par le fait même des expériences de mépris qui y sont inhérentes est indissociable du concept d'éthos public dans le cadre de cette recherche. Ces deux éléments du cadre théorique se complètent dans l'analyse dans la mesure où ils sont intrinsèquement liés, chacune étant indispensable à la compréhension de l'autre : la perception et l'expérience de l'éthos public par les participantes sont profondément influencées par leurs vécus en lien avec les enjeux de reconnaissance, et vice versa. Bref, l'analyse de nos données à travers ces éléments du cadre conceptuel nous offre une compréhension approfondie sur la manière dont les dynamiques de leurs intégrations sociales et professionnelles façonnent la signification que les musulmanes portent le foulard donnent à leur rôle comme enseignante du secteur public ontarien et québécois. Ceci constitue en

soi une perspective unique sur leurs expériences, mettant en lumière les aspects partagés ainsi que les différences entre les enseignantes des deux provinces.

En somme, la pertinence de cette recherche pour le champ de cette étude enrichit la littérature sur l'administration publique en abordant des enjeux contemporains d'éthiques du secteur public et de gouvernances dans un contexte de société diversifié. La pertinence scientifique de cette recherche au champ de l'administration publique repose en partie sur l'étude des interactions entre l'identité culturelle et religieuse et l'emploi comme enseignante dans le secteur public. À travers les résultats présentés, nous espérons offrir des éclairages utiles sur les enjeux diversité dans le secteur public, enrichissant ainsi le débat sur les politiques de vivre-ensemble au sein des institutions gouvernementales.

De plus, cette recherche permet d'approfondir la notion d'éthos public dans la mesure où elle offre une meilleure compréhension de l'articulation des dynamiques sociales qui soutiennent les organisations publiques, en lien avec un groupe dont l'accès à certains postes est restreint, en l'occurrence dans les enseignantes québécoises portant le voile.

Il apparaît important de poursuivre la réflexion sur les connaissances théoriques de l'éthos considérant que la population à l'étude s'ajoute à une liste de différentes communautés<sup>46</sup> qui ont fait l'objet de restrictions semblables au cours des cinquante dernières années. Les membres de ces communautés se sont vu refuser l'accès à certains postes dans la fonction publique en raison de certaines de leurs identités ou encore, de l'expression de celles-ci.

---

<sup>46</sup> Uniquement au Canada, lorsqu'on se penche sur l'historique des communautés ayant fait l'objet de restrictions semblables il est possible de trouver plusieurs exemples récents. Par exemple, en 1950 et 1980 les membres des communautés LGBTQ ont fait l'objet de purges dans la fonction publique canadienne, où ils étaient systématiquement exclus et discriminés (Levy, R. 2024). De même, les forces armées canadiennes n'ont ouvert certains postes aux femmes qu'en 2001 limitant ainsi leur accès à une carrière militaire complète (Sarty, R. et Dundas, B., 2024).

Ces politiques publiques et le discours les justifiant sont ancrés dans les dynamiques sociales de l'époque de la même manière que les politiques actuelles visant la population à l'étude dans cette recherche. Il apparaît essentiel de penser l'éthos comme un processus qui tient compte du contexte sociopolitique et des dynamiques qui le sous-tendent afin de saisir avec justesse le phénomène à l'étude.

Or, cette conceptualisation sociologique de l'éthos diffère des deux principaux courants théoriques dominants en administration publique, soit l'éthos par les valeurs publiques (Du Gay, 2005; Desmarais et al., 2007; Dillman, 2007) et l'éthos par les motivations et traits individuels (Perry et Wise, 1990, Wright, 2008, Hondeghem et Perry, 2009, Hondeghem et Vandenaabeele, 2005, Wright et Grant, 2010; Perry, 2000). Ces deux courants théoriques sont ancrés dans des épistémologies positivistes et proposent des conceptions plutôt prescriptives de l'éthos. Elles cherchent à comprendre les spécificités de l'éthos public en se tournant vers l'organisation, sans tenir compte du contexte sociopolitique plus général dans lequel elle s'inscrit. En ce sens, la littérature appartenant à ces deux courants de pensée ne permet pas de réfléchir l'éthos comme un processus dynamique qui existe à travers le contexte sociopolitique, l'organisation publique et l'individu.

En mobilisant une conception sociologique de l'éthos (Fortier, 2010, 2011, 2012, 2013, Fortier et Emery, 2015), nous avons pu développer une compréhension approfondie de l'interaction entre les participantes, l'organisation ou l'administration publique où elles évoluent, et les débats de société qui les entourent. Ce choix conceptuel a permis de mieux saisir comment les interactions et les pratiques au sein des institutions publiques sont façonnées par des forces sociales et culturelles.

Plus encore, ce choix conceptuel ouvre la porte à une meilleure compréhension de l'expérience pouvant avoir été vécue par différentes communautés qui se sont vu restreindre l'accès à certains postes en raison de leur identité assignée.

Bien que la conception de l'éthos développée par Fortier (2010, 2011, 2012, 2013; Fortier et Emery, 2015), semble un choix pertinent pour cette thèse, certains questionnements demeurent. Ils s'articulent plus spécifiquement autour de la compatibilité et de l'interprétation des deux autres principaux courants théoriques dans une conception sociologique de l'éthos. Comment s'articule les valeurs publiques dans une conception sociologique de l'éthos ? Plus encore, quelle place est accordée à l'énoncé des valeurs d'une organisation publique afin de saisir la relation entre l'organisation, l'individu et la société? Comment prend-on en considération les traits de personnalité ou les motivations individuelles afin d'étudier le lien qui unit l'individus, l'organisation et la société au sein de laquelle il évolue ?

Dans une certaine mesure, il est possible de suggérer que la conception de Fortier couvre des éléments des deux courants théoriques de l'éthos dans la mesure où ses travaux se penchent sur les normes sociales, correspondant à l'éthos par la motivation et les structures institutionnelles. Les valeurs publiques s'inscrivent dans un contexte sociétal plus large qu'il importe de prendre en considération.

Cela dit, la définition de l'éthos public de Fortier bénéficierait de clarifications supplémentaires afin d'expliquer comment sa conception entre en dialogue avec les principaux courants théoriques de l'éthos en administration publique et, potentiellement, faciliter l'identification d'indicateurs.

En s'appuyant sur une approche sociologique de l'acteur, cette thèse avait pour objectif d'enrichir les connaissances concernant l'identité des enseignantes en tant que fonctionnaires de première ligne, en contexte de restriction des symboles religieux. En ce sens, cette thèse participe à développer une compréhension plus fine des enjeux identitaires et d'intensification de la diversité dans un cadre de services publics. Elle aide à comprendre comment les identités personnelles des fonctionnaires interagissent avec leur rôle de prestataires de services publics, et l'impact de cette interaction sur la qualité et l'efficacité des services. De plus, cette recherche apporte une contribution originale en comparant les interactions entre l'éthos public et l'identité professionnelle des enseignantes musulmanes entre deux réalités : d'une part une société réglementant les symboles religieux et de l'autre, où aucune politique publique à cet effet n'a pas été implémentée. La production de connaissance scientifique à ce sujet contribue à une meilleure compréhension des défis et des changements liés aux réalités pluriculturelles contemporaines au sein de l'administration publique. En outre, l'intérêt théorique de cette étude réside dans l'identification de dynamiques sociétales, soulignant l'importance du sens que les fonctionnaires de premières lignes donnent à leurs expériences, de la portée du symbolisme dans les organisations et de leur influence sur la perception de leurs rôles comme acteur de l'État. Finalement, il apparaît important d'aborder les limites de ma recherche, que nous avons identifiées au nombre de quatre. Elles portent sur le choix de la méthode d'analyse, au type d'entretien utilisé comme outil de collecte de données et au rapport avec les participantes. Cet exercice est l'occasion de saisir dans quelle mesure les données recueillies et les résultats qui en découlent offrent des éléments de réponses aux questions et aux objectifs de recherche de ma thèse. Premièrement, avec du recul, il aurait été

judicieux d'utiliser une approche « visant à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et à la mise en relation progressive et valide de données empiriques qualitatives » (Paillé 1997, p. 184). La théorisation ancrée conceptualise les données empiriques recueillies pour générer une compréhension d'un phénomène. Le cadre théorique ou conceptuel n'est pas déterminé avant d'entamer sa collecte de données, comme c'est habituellement le cas. Les choix de l'analyse théorique sont plutôt ancrés dans les données recueillies sur le terrain : les données sont modélisées de manière à théoriser le phénomène à l'étude pour ensuite consulter la littérature scientifique pertinente. Considérant le peu de littérature sur notre sujet d'étude et, donc, compte tenu de l'aspect exploratoire de notre recherche, il aurait été pertinent de considérer cette méthode. Plus encore, cette réflexion nous amène à nous questionner sur la pertinence de réaliser une recherche de type exploratoire en faisant des choix théoriques avant même que la collecte de données débute. Par la force des choses, le cadre théorique superpose une lentille (voire un biais) à l'analyse théorique des données récoltées et, par conséquent, limite l'exploration de celles-ci.

Cette réflexion conduit à identifier une deuxième faiblesse de notre recherche, à savoir le choix d'utiliser les entretiens semi-dirigés comme outils de collecte de données. En restant dans une logique inductive et exploratoire, il aurait été approprié d'utiliser plutôt le récit de vie comme type d'entretien. La démarche du récit de vie s'articule autour de la narration des expériences de vie des participantes et du sens qui s'en dégage. Elle prend la forme d'entretiens non dirigés d'une durée de plusieurs heures. Menés selon l'approche du récit de vie, ils se déroulent parfois sur plusieurs rencontres qui prennent la forme de discussions. Dans ces discussions, la participante est appelée à parler de ses expériences de vie en lien

avec les interrogations générales de la chercheuse. L'interviewée est alors l'experte de son expérience. C'est donc elle qui dicte les thèmes abordés dans l'entretien plutôt que l'intervieweuse. En ce sens, le contenu de ce type d'entretiens est ancré dans le vécu des participantes, car elles ont le contrôle sur les thèmes abordés. À travers une recherche exploratoire, la chercheuse souhaite découvrir les éléments de sens des acteurs impliqués, car ils sont encore inconnus, plutôt que de tenter d'approfondir des sujets déjà connus de la littérature scientifique. Il semble donc que le récit de vie aurait été tout indiqué pour notre thèse, car cette liberté de la part des participantes aurait possiblement permis la découverte d'informations qui ne sont pas abordées dans le cadre d'un entretien semi-dirigé basé sur mon cadre théorique. La critique ainsi formulée s'apparente à celle énoncée dans le choix méthodologique : mener une recherche dite exploratoire en imposant un cadre théorique ou conceptuel basé sur les intuitions du chercheur préalables à la collecte de données semble incohérent avec l'objectif d'une telle démarche.

En dépit de cette critique, compte tenu des impératifs sanitaires et de leurs effets sur les enseignantes, notamment en matière de surcharge de travail dans un contexte marqué au sceau de l'exceptionnalité, le choix de mener des entretiens semi-dirigés offrait tout de même un compromis intéressant. Toutes considérations faites, le choix pratique misant sur une méthode de collecte de données semblait approprié au contexte de la pandémie. Considérant la charge de travail importante des enseignantes, causée, encore plus intense durant la pandémie, l'entretien semi-dirigé semblait mieux convenir aux disponibilités de la population étudiée. Il leur était déjà souvent difficile de se libérer pour une entrevue d'une heure. Le recrutement aurait très probablement été encore plus ardu s'il eût été demandé aux participantes d'être disponibles pour une série de rendez-vous, comme

l'exige la méthode du récit de vie. Et donc, bien que l'entretien semi-dirigé soit imparfait, il s'inscrit somme toute en phase avec les objectifs de cette recherche.

Une troisième faiblesse de cette thèse en est une de posture de la chercheuse, notamment dans sa position « d'externe » aux réalités des participantes. L'identité de femme blanche appartenant au groupe majoritaire du Québec, qui n'est pas de confession musulmane et dont la famille est établie au pays depuis plusieurs générations, est à prendre en considération dans les rapports établis avec les participantes. Même si plusieurs d'entre elles et des femmes musulmanes de l'entourage de la chercheuse lui ont dit qu'elles voyaient positivement le fait qu'une personne hors de leur communauté s'intéresse à leurs expériences, d'autres m'ont exprimé ouvertement ou indirectement leur méfiance. En rétrospective, il semble que le fait d'être étrangère à la réalité de la population étudiée ait été parfois un obstacle dans l'établissement d'un lien de confiance, car cette différence a parfois contribué à créer une distance dans sa relation avec les participantes. Cette distance s'est traduite par une difficulté créée un espace d'échange sincère et fluide à différents moments de la recherche. Tout d'abord, dans le cadre du processus de recrutement, cette différence a induit une certaine méfiance.

De plus, lors des entretiens, il est arrivé à plusieurs reprises que des participantes interrogent les motivations de la chercheuse à mener une étude sur un sujet aussi loin de sa réalité personnelle. Ces anecdotes illustrent de quelle manière l'identité et l'expérience de vie du chercheur sont une lentille qui façonne les résultats et les conclusions qui en sont tirées (Acker, 2000; Pawar, 2017). Pour parer à cette limite, l'exercice d'autoréflexion sur la posture comme chercheuse a contribué à ce que l'analyse des données ait été faite avec le plus de rigueur scientifique possible. Cette réflexion a permis aussi de nuancer les

conclusions de la recherche en reconnaissant qu'elles sont inévitablement teintées par une certaine subjectivité.

Enfin, une quatrième limite de cette thèse est la composition de l'échantillon étudié. Les femmes musulmanes ne portant pas de foulard ne sont pas représentées dans cette thèse. Dans le cadre de cette recherche, il aurait été intéressant d'inclure également la perspective de femmes musulmanes qui ne portent pas le voile. Un tel ajout aurait permis de comparer leurs expériences avec celles des femmes portant le foulard, offrant ainsi une compréhension plus nuancée des dynamiques identitaires et professionnelles au sein des secteurs d'éducation publique du Québec et l'Ontario. Cette comparaison aurait potentiellement permis d'identifier des différences et des similitudes importantes dans la façon dont ces deux groupes perçoivent et vivent à titre de fonctionnaire de première ligne dans le secteur public de l'éducation.

Dans le cadre de recherches futures, il serait particulièrement pertinent d'approfondir le sujet en explorant les expériences des femmes musulmanes ne portant pas le voile dans le cadre de l'administration publique. Cette perspective pourrait offrir des comparaisons enrichissantes et éclairer davantage les dynamiques de diversité et d'inclusion dans ce secteur.

## RÉFÉRENCES

Abdelgadir, Aala, et Vasiliki Fouka. 2020. « Political Secularism and Muslim Integration in the West: Assessing the Effects of the French Headscarf Ban ». *American Political Science Review* 114(3):707-23. doi: 10.1017/S0003055420000106.

Abu Khalaf, Nadin, Ashley B. Woolweaver, Roslyn Reynoso Marmolejos, Grace A. Little, Katheryn Burnett, et Dorothy L. Espelage. 2023. « The Impact of Islamophobia on Muslim Students: A Systematic Review of the Literature ». *School Psychology Review* 52(2):206-23. doi: 10.1080/2372966X.2022.2075710.

Acker, Sandra. 2000. « In/out/side: positioning the researcher in feminist qualitative research ». *Resources for feminist research* 28(1/2):189-208.  
<https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A80881203&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=e3a3b29b>

Afshar, Haleh. 2008. « Can I See Your Hair? Choice, Agency and Attitudes: The Dilemma of Faith and Feminism for Muslim Women Who Cover ». *Ethnic and Racial Studies* 31(2):411-27. doi: 10.1080/01419870701710930.

Agence France-Presse. (2010, avril 30). Premier pays occidental à le faire : La Belgique interdit le voile intégral | Le Devoir. *Le Devoir*.  
<https://www.ledevoir.com/monde/europe/287975/premier-pays-occidental-a-le-faire-la-belgique-interdit-le-voile-integral>

Agence France-Presse. (2019, mai 15). L'Autriche interdit le port du voile islamique dans les écoles primaires. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/monde/europe/554444/les-deputes-autrichiens-interdisent-le-port-du-voile-islamique-en-primaire>

Allen, Chris. 2020. « From bin Laden to Paedos: Islamophobia and Muslim Men ». P. 63-74 dans *Reconfiguring Islamophobia: A Radical Rethinking of a Contested Concept*, édité par C. Allen. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-33047-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33047-7_6)

Amiraux, Valérie. 2012. « État de la littérature. L'islam et les musulmans en Europe : un objet périphérique converti en incontournable des sciences sociales ». *Critique internationale* (Paris. 1998) 56(3):141-57. doi: 10.3917/cii.056.0141.

Amiraux, Valrie. 2004. « Regards croisés sur l'islam turc d'Allemagne: Du poids des disciplines aux contraintes de l'objet ». *Le Genre humain* N 42:213. doi: 10.3917/lgh.042.0213.

Andersen, Lotte Bøgh, Torben Beck Jørgensen, Anne Mette Kjeldsen, Lene Holm Pedersen, et Karsten Vrangbæk. 2013. « Public Values and Public Service Motivation: Conceptual and Empirical Relationships ». *The American Review of Public Administration* 43(3):292-311. doi: 10.1177/0275074012440031.

- Andrews, Tom. 2012. « What Is Social Constructionism? » *Grounded Theory Review* 11(1). <https://groundedtheoryreview.com/2012/06/01/what-is-social-constructionism/>
- Anisef, Paul, Robert S. Brown, Kelli Phythian, Robert Sweet, et David Walters. 2010. « Early School Leaving among Immigrants in Toronto Secondary Schools ». *The Canadian review of sociology* 47(2):103-28. doi: 10.1111/j.1755-618X.2010.01226.x.
- Antonius, Rachad. 2008. « L'islam au Québec : les complexités d'un processus de racisation ». *Cahiers de recherche sociologique* (46):11-28. doi:<https://doi.org/10.7202/1002505ar>.
- Antonius, Rachad. 2011. « « Las comunidades árabes de Canadá y Quebec » ». P. 87-117 dans *Árabes de Norteamérica*. Madrid: Casa Árabe-IEAM. <https://ieim.uqam.ca/las-comunidades-arabes-de-canada-y-quebec/>
- Antonius, Rachad, et Ali Belaidi. 2023. « Islam et islamisme en Occident ». dans *Islam et islamisme en Occident*. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://www.degruyter.com/document/isbn/9782760644939/html>
- Armony, Victor. 2010. « L'immigration dans un Québec changeant. » *Diversité canadienne* 8(1):12-15. <https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/cri/diversite/Diversite-canadienne-special-quebec.pdf>
- Armony, Victor. 2020. « Quand toutes les voix ne sont pas pareilles : le défi particulier que posent les consultations sur le racisme et la discrimination systémique ». *Éthique publique* (vol. 22, n° 1). doi: 10.4000/ethiquepublique.5162.
- Barker, Martin. 1982. *The new racism : conservatives and the ideology of the tribe*. Frederick, Md: Aletheia Books.
- Beaupré, Pauline, Rakia Laroui, et Marie-Hélène Hébert. 2017. *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers*. Québec [Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Bell, Colleen. 2008. « Razack Sherene H. Casting Out: The Eviction of Muslims from Western Law and Politics. Toronto: University of Toronto Press, 2008, 240 p ». *Canadian journal of law and society* 23(1-2):196-98. doi: 10.1017/S0829320100009704.
- Berger, Peter, et Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday & Company.
- Berger, Peter, et Thomas Luckmann. 2018. *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.berge.2018.01>

Berger, Roni. 2015. « Now I See It, Now I Don't: Researcher's Position and Reflexivity in Qualitative Research ». *Qualitative Research* 15(2):219-34. doi: 10.1177/1468794112468475.

Bernatchez, Stéphane. 2007. « Les enjeux juridiques du débat québécois sur les accommodements raisonnables ». *Revue de droit. Université de Sherbrooke* 38(1):233-85. doi: 10.17118/11143/11557.

Bialystok, Lauren, et Jessica Wright. 2019. « 'Just Say No': public dissent over sexuality education and the Canadian national imaginary ». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 40(3):343-57. doi: 10.1080/01596306.2017.1333085.

Bialystok, Lauren, Jessica Wright, Taylor Berzins, Caileigh Guy, et Em Osborne. 2020. « The appropriation of sex education by conservative populism ». *Curriculum Inquiry* 50(4):330-51. doi: 10.1080/03626784.2020.1809967.

Bilge, Sirma. 2012. « Mapping Québécois Sexual Nationalism in Times of 'Crisis of Reasonable Accommodations' ». *Journal of Intercultural Studies* 33(3):303-18. doi: 10.1080/07256868.2012.673473.

Bilge, Sirma. 2013. « Reading the Racial Subtext of the Québécois Accommodation Controversy: An Analytics of Racialized Governmentality ». *Politikon* 40(1):157-81. doi: 10.1080/02589346.2013.765681.

Bleich, Erik. 2011. « What Is Islamophobia and How Much Is There? Theorizing and Measuring an Emerging Comparative Concept ». *The American behavioral scientist (Beverly Hills)* 55(12):1581-1600. doi: 10.1177/0002764211409387.

Blumer, Herbert. 1966. « The idea of social development ». *Studies in comparative international development* 2(1):3-11. doi: 10.1007/BF02912784.

Boily, Frédéric. 2012. « Retour sur la Commission Bouchard-Taylor ou les difficultés de fonder l'avenir sur le pluralisme intégrateur ». *International Journal of Canadian Studies* (45):219-37. <https://www.erudit.org/en/journals/ijcs/1900-v1-n1-ijcs0128/1009904ar/abstract/>

Bonenfant, A. (2015, octobre 9). Voter le visage couvert n'est pas illégal, mais... *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/743545/vote-visage-voile-gatineau-xxxx-xxx>

Boss, Marc. 2003. « Diversité humaine : Démocratie, multiculturalisme et citoyenneté ». P. 291-92 dans *Études théologiques et religieuses*, Dikè, édité par L. K. Sosoe. Québec/Paris: Presses de l'Université Laval/L'Harmattan. <https://www.pulaval.com/livres/diversite-humaine-democratie-multiculturalisme-et-citoyennete>

- Bouchard, Gérard. 2011. « Qu'est ce que l'interculturalisme ? / What is Interculturalism? » *McGill Law Journal / Revue de droit de McGill* 56(2):395-468. doi: 10.7202/1002371ar.
- Bouchard, Gérard. 2012. *L'interculturalisme: un point de vue québécois*. Montréal: Boréal. <https://doi.org/10.7202/1026460ar>
- Bouchard, Gérard, et Charles Taylor. 2008. *Fonder l'avenir: le temps de la conciliation ; rapport*. Québec: Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. <https://doi.org/10.7202/1000775ar>
- Boucher, François. 2016. « Le multiculturalisme dans la ville : aménagement de l'espace urbain et intégration sociale ». *Les ateliers de l'éthique* 11(1):55-79. doi: 10.7202/1038199ar.
- Bourdieu, Pierre. 1978. « Classement, déclassement, reclassement ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 24(1):2-22. doi: 10.3406/arss.1978.2613.
- Bourgault-Côté, G. (2019, mai 24). Un sondage met en lumière le clivage linguistique autour de la question de la laïcité. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/555007/laicite-les-anglophones-fortement-opposes-au-projet-de-loi-21>
- Boutin, Gérald. 2018. *L'entretien de recherche qualitatif: théorie et pratique*. 2e éd. [mise à jour et enrichie]. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35c2m>
- Bozeman, Barry. 2007. *Public Values and Public Interest: Counterbalancing Economic Individualism*. Washington, D.C: Georgetown University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt2tt37c>
- Bravo López, Fernando. 2011. « Towards a Definition of Islamophobia: Approximations of the Early Twentieth Century ». *Ethnic and Racial Studies* 34(4):556-73. doi: 10.1080/01419870.2010.528440.
- Brereton, Michael, et Michael Temple. 1999. « The New Public Service Ethos: An Ethical Environment For Governance ». *Public Administration* 77(3):455-74. doi: 10.1111/1467-9299.00163.
- British Broadcasting Corporation. (2020, décembre 11). *Austria court overturns primary school headscarf ban*. British Broadcasting Corporation. <https://www.bbc.com/news/world-europe-55277840>
- Brodeur, Patrice. 2008. « La commission Bouchard-Taylor et la perception des rapports entre « Québécois » et « musulmans » au Québec ». *Cahiers de recherche sociologique* (46):95-107. doi: 10.7202/1002510ar.

Bronskill, J. (2015, octobre 5). Autre décision favorable à Zunera Ishaq concernant le niqab. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/451798/autre-decision-favorable-a-zunera-ishaq-concernant-le-niqab>

Brooks, Melanie. 2018. *Education and Muslim Identity During a Time of Tension : Inside an American Islamic School*. First edition. Boca Raton, FL: Routledge.

Brousseau, Laurence, et Michael Dewing. 2009. « Le multiculturalisme canadien ». Bibliothèque du Parlement (2009-20-F). <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2009-20-f.pdf>

Browne, Kath. 2005. « Snowball Sampling: Using Social Networks to Research Non-heterosexual Women ». *International Journal of Social Research Methodology* 8(1):47-60. doi: 10.1080/1364557032000081663.

Bunzl, Matti. 2007. *Anti-semitism and Islamophobia : hatreds old and new in Europe*. Chicago, IL: Prickly Paradigm Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/A/bo5456667.html>

Burr, Vivien. 2018. « Constructivism and the Inescapability of Moral Choices: A Response to Raskin and Debany ». *Journal of constructivist psychology* 31(4):369-75. doi: 10.1080/10720537.2017.1384339.

Calabrese, Laura, et Magali Guaresi. 2020. « Islamophobie : du mot au phénomène social. Approche cooccurentielle d'une notion controversée ». dans *JADTs (15es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles)*, *Lexicometrica*. Toulouse, France. <https://hal.science/hal-03167194>

Castles, Stephen. 1994. « Democracy and Multicultural Citizenship. Australian Debates and their Relevance for Western Europe ». P. 2-28 dans *From Aliens to Citizens. Redefining the Status of Immigrants in Europe*, édité par R. Baubock. Aldershot: Avebury.

Castra, Michel. 2012. « Identité ». P. 72-73 dans *Les 100 mots de la sociologie, Que Sais-je ?*, édité par Serge Paugam. Paris: Presses universitaires de France. <https://journals.openedition.org/sociologie/1593>

CBC News. (2015, septembre 9). « Shame on you » graffiti appears at site of sex-ed school protest | CBC News. CBC. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/graffiti-at-site-of-sex-ed-school-protest-leaves-wynne-concerned-1.3220959>

CBC Radio. (2018, juillet 12). As Ontario rolls back sex-ed curriculum, Quebec to teach kindergarteners how babies are made | CBC Radio. CBC.

<https://www.cbc.ca/radio/asithappens/as-it-happens-thursday-edition-1.4744037/as-ontario-rolls-back-sex-ed-curriculum-quebec-to-teach-kindergarteners-how-babies-are-made-1.4744764>

Charbonneau Larcher, Claudie. 2011. « Similitudes entre l'Ontario et le Québec? le cas des demandes d'instauration des tribunaux islamiques. » Thèse (M.A.)--Université d'Ottawa, 2011. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-4749>

Chouinard, T. (2022, mai 25). Loi 21 : Ottawa ira en Cour suprême, Legault en furie. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2022-05-25/loi-21/ottawa-ira-en-cour-supreme-legault-en-furie.php>

Coletta, A. (2018, septembre 12). Ontario reverts to an outdated sex-ed curriculum as the Canadian province shifts to the right. Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/world/2018/09/07/ontario-tells-teachers-use-an-outdated-sex-ed-curriculum-tells-parents-snitch-those-who-dont/>

Collet, Bruce A. 2007. « Islam, national identity and public secondary education: perspectives from the Somali diaspora in Toronto, Canada ». *Race, ethnicity and education* 10(2):131-53. doi: 10.1080/13613320701330668.

Commission des droits de la personne et de la jeunesse. 2013. Commentaires sur le document gouvernemental Parce que nos valeurs on y croit. Orientations gouvernementales en matière d'encadrement des demandes d'accommodement religieux, d'affirmation des valeurs de la société québécoise ainsi que du caractère laïque des institutions de l'État. Cat. 2.113-2.12 [https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/commentaires\\_orientations\\_valeurs.pdf](https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/commentaires_orientations_valeurs.pdf)

Conseil de Presse. 28 Octobre 2022. «Plainte D2021-09-142». <https://conseildepresse.qc.ca/decisions/d2021-09-142/>

Conseil du statut de la femme. 2014. « Mémoire sur le projet de loi n° 60 ». <https://csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/memoire-sur-le-projet-de-loi-n-60.pdf>

Corriveau, J. (2008, juin 21). Au tour de Westmount d'accepter l'installation d'un érouv | Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/politique/regions/194930/au-tour-de-westmount-d-accepter-l-installation-d-un-erouv>

Côté, Pauline, et Félix Mathieu. 2016. « Laïcité et valeurs dans l'économie du projet de loi no 60 Charte des valeurs ». *Recherches sociographiques* 57(2-3):379-425. doi: 10.7202/1038433ar.

Courtel, Yannick. 2008. « La lutte pour la reconnaissance dans la philosophie sociale d'Axel Honneth1 ». *Revue des sciences religieuses* (82/1):5-23. doi: 10.4000/rsr.622.

- Courtois, Charles-Philippe. 2010. « « La nation québécoise et la crise des accommodements raisonnables: bilan et perspectives » ». *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes* (42):283-306. doi: 10.7202/1002183ar.
- Couture, Jean-Pierre, et Jean-Charles St-Louis. 2022. « L'éclipse de l'interculturalisme au Québec ». *Canadian Journal of Political Science* 55(4):805-26. doi: 10.1017/S000842392200083X.
- Craib, Ian. 1997. « Social Constructionism as a Social Psychosis ». *Sociology (Oxford)* 31(1):1-15. doi: 10.1177/0038038597031001002.
- Crête, Jean, et Benoît Gauthier. 2009. « L'éthique en recherche sociale ». P. 285-308 dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.7202/1093103ar>
- Dagenais, Maxime. 2014. « La Charte des valeurs québécoises ». *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/la-charte-des-valeurs-quebecoises>
- Davies, Adam W. J., et Noah Kenneally. 2020. « Crippling the controversies: Ontario rights-based debates in sexuality education ». *Sex Education* 20(4):366-82. doi: 10.1080/14681811.2020.1712549.
- De Tona, Carla. 2006. « But What Is Interesting Is the Story of Why and How Migration Happened ». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* Vol 7:No 3 (2006): Qualitative Migration Research in Contemporary Europe. doi: 10.17169/FQS-7.3.143.
- De Vries, Bouke. 2023. « The Sociability Argument for the Burqa Ban: A Qualified Defence ». *Criminal Law and Philosophy* 17(2):317-37. doi: 10.1007/s11572-021-09622-4.
- De Vries, Michiel S. 2016. « Introduction: Understanding Public Administration ». P. 1-16 dans *Understanding Public Administration*. London: Macmillan Education UK.
- Delgrange, Xavier. 2016. « La laïcité française prononcée avec l'accent belge ». *Administration & Éducation* 151(3):87-94. doi: 10.3917/admed.151.0087.
- Delgrange, Xavier, et David Koussens. 2021. « La fabrique de la laïcité par le juge. Éléments de comparaison Belgique-France-Québec ». *Revue interdisciplinaire d'études juridiques* Volume 85(2):93-127. doi: 10.3917/riej.085.0093.

- Desmarais, Céline, et Claire Edey Gamassou. 2012. « La motivation de service public à l'aune du service public « à la française » ». *Politiques et management public* (Vol 29/3):393-411. <https://journals.openedition.org/pmp/5375>
- Dillman, David L. 2007. « Enduring Values in the British Civil Service ». *Administration & society* 39(7):883-900. doi: 10.1177/0095399707306190.
- Du Gay, Paul. 2005. *The values of bureaucracy*. Oxford ; Oxford University Press.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01>
- Edmonds-Cady, Cynthia, et Marya R. Sosulski. 2012. « Applications of Situated Learning to Foster Communities of Practice ». *Journal of social work education* 48(1):45-64. doi: 10.5175/JSWE.2012.201000010.
- Eidoo, Sameena. 2023. « The Islamic Call to Prayer as Public Pedagogy in Mississauga, Canada ». P. 83-101 dans *Social Justice Education in Canada: Select perspectives*, édité par A. A. Abdi. Canada: Canadian Scholars. <https://canadianscholars.ca/book/social-justice-education-in-canada/>
- Emongo, Lomomba, et Bob W. White. 2014. *L'interculturel au Québec: Rencontres historiques et enjeux politiques*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/5430>
- England, Kim V. L. 1994. « Getting Personal: Reflexivity, Positionality, and Feminist Research\* ». *The Professional Geographer* 46(1):80-89. doi: 10.1111/j.0033-0124.1994.00080.x.
- Environics Institute for Survey Research. 2006. *Muslims and Multiculturalism in Canada*. Environics. [https://www.environicsinstitute.org/docs/default-source/project-documents/survey-of-canadian-muslims/final-report.pdf?sfvrsn=af5d4536\\_2](https://www.environicsinstitute.org/docs/default-source/project-documents/survey-of-canadian-muslims/final-report.pdf?sfvrsn=af5d4536_2)
- Environics Institute for Survey Research. 2016. *Muslim identity and practice*. Sondage. <https://www.environicsinstitute.org/docs/default-source/project-documents/survey-of-muslims-in-canada-2016/muslim-identity-and-practice.pdf>
- Ergun, Ayça, et Aykan Erdemir. 2010. « Negotiating Insider and Outsider Identities in the Field: “Insider” in a Foreign Land; “Outsider” in One’s Own Land ». *Field methods* 22(1):16-38. doi: 10.1177/1525822X09349919.
- Erikson, Erik H. 1968. *Identity Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton.
- Farooqui, Jannat Fatima, et Archana Kaushik. 2021. « Understanding Islamophobia through the Eyes of American Muslim Children: Religious Bullying and School Social

Work Interventions ». *Child & Family Social Work* 26(3):454-66. doi: 10.1111/cfs.12828.

Finlay, Linda, et Brendan Gough, éd. 2003. *Reflexivity: A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*. 1re éd. Wiley.

Fluker, Shaun. 2016. « The niqab and the rule of law: Canada v. Zunera Ishaq ». *Advocates' quarterly* 45(2):251.  
<https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/aqarty45&div=18&id=&page=>

Fortier, Isabelle. 2010. « Expérience des réformes et transformation de l'éthos de service public dans l'administration publique québécoise ». *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique* (19):71-86.  
<https://journals.openedition.org/pyramides/705?lang=en#quotation>

Fortier, Isabelle. 2011. « L'éthos public et le travail sur soi des gestionnaires: la contribution des récits de vie en recherche et en formation ». P. 161-92 dans *Les Histoires de Vie: Un Carrefour de Pratiques*, édité par Céline Yelle, Lucie Mercier, Jeanne-Marie Gingras, et Salim Beghdadi. Presses de l'Université du Québec.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph1zk.12>

Fortier, I. (2012). Le récit de vie, l'identité narrative et l'éthos public dans le contexte de la Nouvelle gestion publique et de la modernité radicale. In I. Fortier, D. Desmarais, & J. Rhéaume (Eds.), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques* (1st ed., pp. 31–50). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph9fp.7>

Fortier, Isabelle. 2013. « Ethos public et quête de sens dans cette ère de réforme : le NMP, ses critiques et les luttes pour la reconnaissance d'une spécificité du secteur public: » @GRH n° 9(4):157-98. doi: 10.3917/grh.134.0157.

Fortier, Isabelle, et Yves Emery. 2015. « L'éthos public en tant que processus social dynamique ». *Pyramides (Bruxelles)* 83-114.  
<https://journals.openedition.org/pyramides/905?lang=en>

Forum Research. 2016. Muslims the Target of Most Racial Bias. Sondage.  
[https://poll.forumresearch.com/data/d54592bb-24e1-46df-bfd2-3d6e28710839Fed%20Racism%20Release%202016%2012%2008%20\(AM\).pdf](https://poll.forumresearch.com/data/d54592bb-24e1-46df-bfd2-3d6e28710839Fed%20Racism%20Release%202016%2012%2008%20(AM).pdf)

Fournier, Pascale. 2007. « La femme musulmane au Canada: profane ou sacrée? » *Canadian Journal of Women and the Law* 19(2):227-42.  
<https://muse.jhu.edu/pub/50/article/240049>

Fraser, Nancy. 2011. Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution. *La Découverte*. <https:// Cairn.info/qu-est-ce-que-la-justice-sociale-2011--9782707167897.htm>

- Frozzini, J. 2014. Chapitre 4. L'interculturalisme selon Gérard Bouchard. In *L'interculturel au Québec: Rencontres historiques et enjeux politiques*. Presses de l'Université de Montréal. doi:10.4000/books.pum.5443
- Fusulier, Bernard. 2011. « Le concept d'éthos: De ses usages classiques à un usage renouvelé ». *Recherches sociologiques et anthropologiques* 42(1):97-109. doi: 10.4000/rsa.661.
- Garner, Steve, et Saher Selod. 2015. « The Racialization of Muslims: Empirical Studies of Islamophobia ». *Critical Sociology* 41(1):9-19. doi: 10.1177/0896920514531606.
- Gaudet, Stéphanie, et Dominique Robert. 2018. *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa, Ontario: Les Presses de l'Université d'Ottawa. <https://press.uottawa.ca/fr/9782760327320/laventure-de-la-recherche-qualitative/>
- Gebhardt, Dirk. 2016. « When the state takes over: civic integration programmes and the role of cities in immigrant integration ». *Journal of ethnic and migration studies* 42(5):742-58. doi: 10.1080/1369183X.2015.1111132.
- Geisser, Vincent. 2003. *La nouvelle islamophobie*. Paris: La Découverte.
- Gervais, L.-M. (2017, février 9). Québec pressé de tenir une commission sur le racisme systémique. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/491232/quebec-presse-de-tenir-une-commission-sur-le-racisme-systemique>
- Granatstein, V. L., et C. M. Armstrong. 1999. « Special issue on new vistas for vacuum electronics [Guest Editorial] ». *Proceedings of the IEEE* 87(5):699-701. doi: 10.1109/JPROC.1999.757250.
- Grandjean, Geoffrey, et Grégory Piet. 2012. *Polémiques à l'école: perspectives internationales sur le lien social*. Paris: A. Colin.
- Grant, B., & Fisher, J. (2011). Public value: Positive ethics for Australian local government. *Journal of Economic and Social Policy*, 14(2), [118]-[138]. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.497197500477695>
- Greene, Shane. 2004. « Indigenous People Incorporated?: Culture as Politics, Culture as Property in Pharmaceutical Bioprospecting1 ». *Current anthropology* 45(2):211-37. doi: 10.1086/381047.
- Guy, J. (2019, août 1). The Netherlands has introduced a 'burqa ban'—But its enforcement is in doubt | CNN. CNN. <https://www.cnn.com/2019/08/01/europe/netherlands-burqa-ban-scli-intl/index.html>

Hadj Abdou, Leila. 2020. « “Push or pull”? Framing immigration in times of crisis in the European Union and the United States ». *Journal of European Integration* 42(5):643-58. doi: 10.1080/07036337.2020.1792468.

Hafez, Farid. 2023. « A Postcolonial Analysis of Austria’s Political Approach to Islam ». *Interventions* 25(6):719-38. doi: 10.1080/1369801X.2022.2157305.

Hajjat, Abdellali, et Marwan Mohammed. 2013. *Islamophobie : comment les élites françaises fabriquent le problème musulman*. Paris: Découverte.

Halliday, Fred. 1999. « “Islamophobia” reconsidered ». *Ethnic and Racial Studies* 22(5):892-902. doi: 10.1080/014198799329305.

Hammer, K. (2011, juillet 5). Toronto District School Board defends hosting Muslim prayer sessions. *The Globe and Mail*.  
<https://www.theglobeandmail.com/news/toronto/toronto-district-school-board-defends-hosting-muslim-prayer-sessions/article585899/>

Hardy-Dussault, Marianne, et Denise Helly. 2013. « L’ordre public international québécois et les dissolutions de mariage prononcées en pays musulmans ». *Revue internationale de droit comparé* 65:719-36. doi: 10.3406/ridc.2013.20266.

Hass, Bat-sheva. 2020. « The Burka Ban: Islamic Dress, Freedom and Choice in The Netherlands in Light of the 2019 Burka Ban Law ». *Religions* (Basel, Switzerland) 11(2):93. doi: 10.3390/rel11020093.

Helbling, M. 2014. « Opposing Muslims and the Muslim Headscarf in Western Europe ». *European Sociological Review* 30(2):242-57. doi: 10.1093/esr/jct038.

Helly, Denise. 2008. « Le traitement de l’islam au Canada. Tendances actuelles ». *Revue européenne des migrations internationales* 20:47-73. doi: 10.4000/remi.274.

Helly, Denise. 2011. « Le sentiment d’appartenance chez les Montréalais. Une enquête sur le lien sociétal ». *Globe* (McGill University. Quebec Studies Programme) 5(2):137-69. doi: dfs10.7202/1000682ar.

Helly, Denise. 2012. « Islamophobia in Canada? Women’s Rights, Modernity, Secularism ». (11):26. <https://www.recode.info/wp-content/uploads/2013/02/Helly-Denise-2012-RECODE.pdf>

Hirou, A. (2022, février 15). Signes religieux à l’école : La loi de 2004 dans le viseur de profs et de collectifs militants. *L’Express*. [https://www.lexpress.fr/societe/signes-religieux-a-l-ecole-la-loi-de-2004-dans-le-viseur-de-profs-et-de-collectifs-militants\\_2167710.html](https://www.lexpress.fr/societe/signes-religieux-a-l-ecole-la-loi-de-2004-dans-le-viseur-de-profs-et-de-collectifs-militants_2167710.html)

- Hondeghem, Annie, et James L. Perry. 2009. « Introduction ». *Revue Internationale des Sciences Administratives* Vol. 75(1):5-10. doi: 10.3917/risa.751.0005.
- Hondeghem, Annie, et Wouter Vandenaabeele. 2005. « Valeurs et motivations dans le service public: Perspective comparative ». *Revue française d'administration publique* n o 115(3):463-79. doi: 10.3917/rfap.115.0463.
- Honneth, Axel, *Reification: A New Look At An Old Idea, The Berkeley Tanner Lectures* (2008; online edn, Oxford Academic, 3 Oct. 2011), <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195320466.001.0001>, accessed 14 Feb. 2024.
- Honneth, Axel, et Pierre Rusch. 2013. « La lutte pour la reconnaissance ». Gallimard, Paris.
- Honneth, Axel, et Pierre Rusch. 2020. *La reconnaissance suivi de Abolir les injustices, l'emporter sur le crime: histoire européenne d'une idée retour sur les sources de la solidarité européenne*. Paris: Éditions Gallimard.
- Honneth, Axel, Olivier Voirol, Pierre Rusch, et Alexandre Dupeyrix. 2006. *La société du mépris: vers une nouvelle théorie critique*. Paris: Éd. la Découverte.
- Hoodfar, Homa. 1993. « The impact of egyptian male migration on urban families: "feminization of the egyptian family" or a reaffirmation of traditional gender roles ». *Sociological bulletin* 42(1/2):113-35. doi: 10.1177/0038022919930106.
- Howlett, K. (2005, septembre 7). *Islamic-law plan will respect rights, Premier says*. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/islamic-law-plan-will-respect-rights-premier-says/article18247050/>
- Iavarone-Turcotte, Anne. 2017. « La loi 62 et l'« arbitraire »: mythes et limites du droit dans la gestion des accommodements religieux ». *Les ateliers de l'éthique* 12(2-3):4. doi: 10.7202/1051273ar.
- J.-C. M. (2017, novembre 7). *L'interdiction du niqab validée, considérée comme nécessaire dans une société démocratique*. *La Libre.be*. <https://www.lalibre.be/belgique/2017/07/11/linterdiction-du-niqab-validee-consideree-comme-necessaire-dans-une-societe-democratique-ZFXCQ5DAYBE7PLYK2LETLZ5T5Q/>
- PL 21, *Loi sur la laïcité de l'État - Assemblée nationale du Québec, 1re session, 42e législature, 2019* (adopté par l'Assemblée Nationale du Québec le 16 juin 2019).
- Joppke, Christian. 2009. « Islamic Liberalism? Arzoo Osanloo, *The Politics of Women's Rights in Iran* (Princeton, Princeton University Press 2009) ». *Archives européennes de sociologie. European journal of sociology*. 50(3):514. doi: 10.1017/S0003975609990348.

- Jørgensen, Torben Beck, et Barry Bozeman. 2007. « Public Values: An Inventory ». *Administration & society* 39(3):354-81. doi: 10.1177/0095399707300703.
- Kardiner, A. 1939. *The individual and his society: the psychodynamics of primitive social organization*. Oxford, England: Columbia Univ. Press.
- Karmis, Dimitros. 2003. « Pluralisme et identité(s) nationale(s) dans le Québec contemporain : clarification conceptuelle, typologies et analyse du discours ». P. 413-36 dans *État et Société*, 2e tome, Collection Débats, édité par A.-G. Gagnon. Montréal: Les Éditions Québec Amérique.
- Kassam, Shelina, et Naheed Mustafa. 2017. « Veiling Narratives: Discourses of Canadian multiculturalism, acceptability and citizenship ». dans *The Routledge International Handbook to Veils and Veiling*. Routledge.
- Keddie, Amanda. 2018. « Disrupting (gendered) Islamophobia: the practice of feminist ijthihad to support the agency of young Muslim women ». *Journal of gender studies* 27(5):522-33. doi: 10.1080/09589236.2016.1243047.
- Keddie, Amanda, Jane Wilkinson, Luke Howie, et Lucas Walsh. 2019. « ‘...we Don’t Bring Religion into School’: Issues of Religious Inclusion and Social Cohesion ». *The Australian Educational Researcher* 46(1):1-15. doi: 10.1007/s13384-018-0289-4.
- Kennedy, Jérôme. 2023. « L'éthos , un terme grec pour mieux appréhender les flexions de la grammaire romaine du politique ». *Revue historique* n° 705(1):93-108. doi: 10.3917/rhis.231.0093.
- Khan, Sarah, Maysoon Eldoma, Arfeen Malick, Umberin Najeeb, et Zainab Furqan. 2022. « Dismantling Gendered Islamophobia in Medicine ». *Canadian Medical Association Journal* 194(21):E748-50. doi: 10.1503/cmaj.220445.
- Korteweg, Anna C. 2008. « The Sharia debate in Ontario: Gender, Islam, and representations of Muslim women’s agency ». *Gender & Society* 22(4):434-54. doi: 10.1177/0891243208319768.
- Korteweg, A. C., & Selby, J. A. (Eds.). (2012). *Debating Sharia: Islam, Gender Politics, and Family Law Arbitration*. University of Toronto Press.  
<http://www.jstor.org/stable/10.3138/j.ctt2ttxc2>
- Koumenta, Maria. 2011. « Modernization, Privatization, and the Public Service Ethos in the United Kingdom ». Oxford: Oxford University Press.
- Koussens, David. 2009. « Neutrality of the State and Regulation of Religious Symbols in Schools in Quebec and France ». *Social Compass* 56(2):202-13. doi: 10.1177/0037768609103354.

Koussens, David, et Catherine Foisy, éd. 2018. *Les catholiques québécois et la laïcité*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Koussens, David, et Bertrand Lavoie. 2018. « Fondements et effets socio-juridiques de la loi du 18 octobre 2017 favorisant le respect de la neutralité religieuse au Québec ». *Revue du droit des religions* (6):117-37. doi: 10.4000/rdr.335.

Kymlicka, Will. 1996. « Social Unity in a Liberal State ». *Social philosophy & policy* 13(1):105-36. doi: 10.1017/S0265052500001540.

Kymlicka, Will. 2021. « The Precarious Resilience of Multiculturalism in Canada ». *The American review of Canadian studies* 51(1):122-42. doi: 10.1080/02722011.2021.1878544.

La Presse canadienne. (2019a, septembre 12). Des camionneurs sikhs devront porter le casque, dit la Cour d'appel du Québec. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1298213/camionneurs-sikhs-turban-casque-chantier-religion>

La Presse canadienne. (2019b, novembre 18). Loi 21 : La FAE poursuit le gouvernement. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2019-11-18/loi-21-la-fae-poursuit-le-gouvernement>

Labelle, Micheline. 2008. « Quebec Intellectuals Facing Multiculturalism: Heterogeneity of the Approaches and Political Projects ». *Canadian ethnic studies* 40(1):33-56. doi: 10.1353/ces.0.0067.

Labelle, Micheline. 2015. « Multiculturalism, Interculturalism, Antiracism: Analysing Otherness ». *Revue européenne des migrations internationales* 31(2):31-54. doi: 10.4000/remi.7255.

Labelle, Micheline, Rachad Antonius, et Pierre Toussaint. 2014. *Les nationalismes québécois face à la diversité ethnoculturelle*. Montréal: Éditions de l'Institut d'Études Internationales de Montréal.

Labelle, Micheline, et Jean-Claude Icart. 2007. « Lecture du débat sur les accommodements raisonnables ». *Globe. Revue internationale d'études québécoises* 10(1):121-36. <https://www.academia.edu/download/87365629/1000082ar.pdf>

Labelle, M., & Rocher, F. 2001. *People Who Live in a Glass House...: Citizenship and National Identity in Canada and Quebec*. *Scottish Affairs*, 37(2), 65-77.

Labelle, M., & Rocher, F. 2004. *Debating citizenship in Canada: The collide of two nation-building projects. From subjects to citizens: A hundred years of citizenship in Australia and Canada*, 263-86. [http://classiques.uqac.ca/contemporains/labelle\\_micheline/debating\\_citizenship\\_in\\_Canada/debating\\_citizenship\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/labelle_micheline/debating_citizenship_in_Canada/debating_citizenship_texte.html)

Labelle, Micheline, François Rocher, et Ann-Marie Field. 2006. « Contentious Politics and Transnationalism from Below: The Case of Ethnic and Racialized Minorities in Quebec ». P. 111-29 dans. University of British Columbia Press.

[http://classiques.uqac.ca/contemporains/labelle\\_micheline/debating\\_citizenship\\_in\\_Canada/debating\\_citizenship\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/labelle_micheline/debating_citizenship_in_Canada/debating_citizenship_texte.html)

Labelle, Micheline, François Rocher, et Ann-Marie Field. 2011. « Minorities in Quebec ». *Transnational Identities and Practices in Canada* 111.

Labelle, Micheline, François Rocher, et Guy Rocher. 1995. « Pluriethnicité, citoyenneté et intégration : de la souveraineté pour lever les obstacles et les ambiguïtés ». *Cahiers de recherche sociologique* (25):213-45. doi: 10.7202/1002297ar.

Lacroix-Couture, F. (2021, décembre 15). Réaffectation d'une enseignante voilée : L'«injustice» dénoncée lors d'une manifestation. *Le Devoir*.

<https://www.ledevoir.com/societe/education/654927/loi-21-reaffectation-d-une-enseignante-voilee-l-injustice-denoncee-lors-d-une-manifestation>

Lampron, Louis-Philippe. 2021. « La Loi sur la laïcité de l'État et les conditions de la fondation juridique d'un modèle interculturel au Québec ». *Canadian Journal of Law and Society / La Revue canadienne Droit et Société* 36(2):323-37. doi: 10.1017/cls.2021.19.

Lamy, Guillaume. 2014. « Cartographie de la controverse entourant le rapport de la commission Bouchard-Taylor (2008-2013) ». *Maîtrise en sociologie*, Université du Québec à Montréal, Montréal. <https://archipel.uqam.ca/6057/>

Lamy, Guillaume. 2015. « Laïcité et valeurs québécoises : les sources d'une controverse ». Québec Amérique, Montréal.

Lavoie, Bertrand. 2019. « Neutralité et culture publique commune : quelle place pour la religion au sein des institutions publiques ? » *Politique et Sociétés* 38(2):57-80. doi: 10.7202/1062038ar.

Le Devoir. (2005, septembre 12). L'Ontario rejette la charia | Le Devoir. *Le Devoir*.

<https://www.ledevoir.com/non-classe/90207/l-ontario-rejette-la-charia>

Legault-Leclair, Jacob, et E.-Martin Meunier. 2020. « Vers un nouveau régime de migration francophone internationale et interprovinciale du Québec vers l'Ontario (1991-2016) ». *Recherches sociographiques* 61(2-3):385-412. doi: 10.7202/1077917ar.

Leman, Marc. 1994. *Canadian Multiculturalism*. Ottawa: Library of Parliament.

Lettinga, D. N., et S. Saharso. 2009. « Débats sur le "voile musulman" en France et aux Pays-Bas ». *Migrations Société* 21(122):237-81. doi:

<https://doi.org/10.3917/migra.122.0237>

Leydet, Dominique. 2020. « La mise en représentation de la délibération dans les auditions publiques des commissions parlementaires : le cas du débat sur la laïcité de l'État ». *Éthique publique* (vol. 22, n° 1). doi: 10.4000/ethiquepublique.5118.

Liamputtong, Pranee. 2010. *Performing qualitative cross-cultural research*. New York: Cambridge University Press.

Linton, R. 1936. *The study of man: an introduction*. Oxford, England: Appleton-Century.

Livingstone, Anne-Marie, et Morton Weinfeld. 2017. « Black Students and High School Completion in Quebec and Ontario: A Multivariate Analysis ». *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de Sociologie* 54(2):174-97. doi: 10.1111/cars.12144.

Code des droits de la personne. (1990). L.R.O. 1990, chap. H.19.  
<https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/90h19/v2>

Maillé, C., Nielsen, G., M., Salée, D. 2014. *Revealing Democracy*. Bruxelles, Belgium: Peter Lang Verlag. Doi: 10.3726/978-3-0352-6398-5

Malik, Kenan. 2005. « Islamophobia myth ». *Prospect* (London, England) (107):28-31.  
<https://www.prospectmagazine.co.uk/essays/56717/islamophobia-myth>

Manai, Bochra. 2018. *Les Maghrébins de Montréal*. Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal. doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sts3>

Marin, S. (2022, novembre 8). Québec veut ramener les commissions scolaires anglophones dans le giron de la loi 21. *Le Devoir*.  
<https://www.ledevoir.com/societe/justice/769992/la-loi-21-ne-viole-pas-les-droits-des-anglophones-martele-quebec>

Marion, Mathieu. 2015. « Constructivisme social ». P. 61-63 dans *Sciences, technologies et sociétés de A à Z, Thématique Sciences sociales*, édité par F. Bouchard, P. Doray, et J. Prud'homme. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.  
doi:10.4000/books.pum.4277

Mattei, Paola, et Andrew S. Aguilar. 2016. *Secular Institutions, Islam and Education Policy: France and the U.S. in Comparative Perspective*. London: Palgrave Macmillan UK. doi: <https://doi.org/10.1057/9781137316080>

May, Paul. 2016. *Philosophies Du Multiculturalisme*. Presses de Sciences Po.  
<https://doi.org/10.7202/1054108ar>

McAndrew, Marie, Jacques Ledent, et Rachid Ait-Said. 2006. « La performance des élèves des communautés noires aux examens ministériels du secondaire Québécois: Cohortes 1994, 1995, 1996 ». *Journal of International Migration and Integration / Revue*

de l'intégration et de la migration internationale 7(3):301-26. doi: 10.1007/s12134-006-1015-z.

Meer, N. 2013. « Pointing The Finger, Islam and Muslims in the British Media Edited by Julian Petley and Robin Richardson ». *Journal of Islamic studies* (Oxford, England) 24(1):125-26. doi: 10.1093/jis/ets072.

Meer, Nasar, Claire Dwyer, et Tariq Modood. 2010. « Embodying Nationhood? Conceptions of British national identity, citizenship, and Gender in the “Veil Affair” ». *The Sociological review* (Keele) 58(1):84-111. doi: 10.1111/j.1467-954X.2009.01877.x.

Mehan, Hugh. 1982. « Social Constructivism in Psychology and Sociology ». *Sociologie et sociétés* 14(2):77-96.

Milot, Micheline. 2007. « Ecole et religion au Québec : une laïcité en tension ». *Spirale - Revue de recherches en éducation* 39(1):165-76. doi: 10.3406/spira.2007.1263.

Mirza, Heidi Safia, et Veena Meeto. 2018. « Empowering Muslim Girls? Post-Feminism, Multiculturalism and the Production of the ‘Model’ Muslim Female Student in British Schools ». *British Journal of Sociology of Education* 39(2):227-41. doi: 10.1080/01425692.2017.1406336.

Modood, Tariq. 1997. *Church, state, and religious minorities*. London: Policy Studies Institute.

Modood, Tariq. 2020. « Islamophobia and normative sociology ». *Journal of the British Academy* 8:29-49. doi: 10.5871/jba/008.029.

Modood, Tariq. 2023. « Islamophobia, Antisemitism and the Struggle for Recognition: The Politics of Definitions ». P. 235-57 dans *Antisemitism, Islamophobia and the Politics of Definition*, édité par D. Feldman et M. Volovici. Cham: Springer International Publishing. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-031-16266-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-031-16266-4_11)

Mohammed, Marwan, et Abdellali Hajjat. 2016. *Islamophobie: Comment les élites françaises fabriquent le « problème musulman »*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.hajja.2016.01>

Molander, Anders, Harald Grimen, et Erik Oddvar Eriksen. 2012. « Professional Discretion and Accountability in the Welfare State ». *Journal of Applied Philosophy* 29(3):214-30. doi: 10.1111/j.1468-5930.2012.00564.x.

Molina, Anthony DeForest. 2009. « Values in public administration: the role of organizational culture ». *International journal of organization theory and behavior* 12(2):266-79. doi: 10.1108/IJOTB-12-02-2009-B007.

Montpetit, Jonathan. 2019. « Fusillade à la mosquée de Québec ». L'Encyclopédie canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/attentat-de-la-grande-mosquee-de-quebec>

Moreau, Greg. 2021. Les crimes haineux déclarés par la police au Canada, 2019. Ottawa: Centre canadien de la statistique juridique et de la sécurité des collectivités. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2021001/article/00002-fra.htm>

Morency, Jean-Dominique, Éric Caron-Malenfant, et Samuel MacIsaac. 2017. Immigration and Diversity : Population Projections for Canada and Its Regions, 2011 to 2036 / by the Demosim Team ; Report Prepared by Jean-Dominique Morency, Éric Caron Malenfant and Samuel MacIsaac.: CS91-551/2017E-PDF - Government of Canada Publications - Canada.Ca. Statistics Canada. <https://publications.gc.ca/site/eng/9.828208/publication.html>

Morrisette-Beaulieu, F. (2023, avril 7). Fin des locaux de recueillement à l'école : Des leaders musulmans songent aux tribunaux. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1969920/locaux-recueillement-ecole-musulmans-tribunaux-mosquee-quebec>

Morrow, A. (2011, juillet 4). Hindu group criticizes Toronto school's Muslim prayer sessions—The Globe and Mail. The Globe and Mail. <https://www.theglobeandmail.com/news/toronto/hindu-group-criticizes-toronto-schools-muslim-prayer-sessions/article585556/>

Mortari, Luigina. 2015. « Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives ». *International Journal of Qualitative Methods* 14(5):160940691561804. doi: 10.1177/1609406915618045.

Mourad, Zainab. 2023. « “Her Scarf Is a Garbage Bag Wrapped around Her Head”: Muslim Youth Experiences of Islamophobia in Sydney Primary Schools ». *Ethnicities* 23(1):46-63. doi: 10.1177/14687968211069192.

Mucchielli, Alex. 2013. L'identité. Presses Universitaires de France. Paris. <https://doi.org/10.3917/puf.mucch.2009.01>

Mucchielli, Alex, et Claire Noy. 2005. « Chapitre 2. Les principes du constructivisme scientifique ». P. 27-35 dans *Étude des communications : Approches constructivistes*, Collection U. Paris: Armand Colin.

Niyozov, Sarfaroz. 2010. « Teachers and Teaching Islam and Muslims in Pluralistic Societies: Claims, Misunderstandings, and Responses ». *Journal of international migration and integration* 11(1):23-40. doi: 10.1007/s12134-009-0123-y.

Paillé, Pierre. 1997. « La recherche qualitative... sans gêne et sans regrets ». *Recherche en soins infirmiers* N° 50(3):60-64. doi: 10.3917/rsi.050.0060.

- Paillé, P. & Mucchielli, A. 2012. Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans : , L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (pp. 231-314). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>
- Pawar, Manohar. 2017. « Reflective Learning and Teaching in Social Work Field Education in International Contexts ». *The British journal of social work* 47(1):198-218. doi: 10.1093/bjsw/bcw136.
- Perry, Barbara. 2014. « Gendered Islamophobia: Hate Crime against Muslim Women ». *Social Identities* 20(1):74-89. doi: 10.1080/13504630.2013.864467.
- Perry, James L., Annie Hondeghem, et Lois Recascino Wise. 2010. « Revisiting the Motivational Bases of Public Service: Twenty Years of Research and an Agenda for the Future ». *Public administration review* 70(5):681-90. doi: 10.1111/j.1540-6210.2010.02196.x.
- Perry, James L., et Lois Recascino Wise. 1990. « The Motivational Bases of Public Service ». *Public administration review* 50(3):367-73. doi: 10.2307/976618.
- Pew Research Center. 2009. « Mapping the Global Muslim Population ». Pew Research Center's Religion & Public Life Project. Consulté 28 janvier 2024 (<https://www.pewresearch.org/religion/2009/10/07/mapping-the-global-muslim-population/>).
- Piaget, Jean. 1964. « Part I: Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning ». *Journal of Research in Science Teaching* 2(3):176-86. doi: 10.1002/tea.3660020306.
- Piela, Anna. 2019. « Wearing the Niqab in the UK: Exploring the Embodied "Shape a Moral Action Can Take" ». *Journal of the American Academy of Religion* 87(2):512-42. doi: 10.1093/jaarel/lfz002.
- Bosset, P. (2011). Maryse Potvin et al. (dir.), *Crise des accommodements raisonnables: une fiction médiatique?* Montréal, Éditions Athéna, 2008, 277 p. *Canadian Journal of Law and Society*, 26(2), 482-484. doi:10.1017/S0829320100000223
- Poupart, Jean, éd. 1997. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Pourtois, Jean-Pierre, et Huguette Desmet. 2007. « Epistémologie et instrumentation en sciences humaines ». <https://doi.org/10.3917/mard.pourt.2007.01>
- Pratchett, Lawrence, et Melvin Wingfield. 1996. « Petty Bureaucracy and Woollyminded Liberalism? The Changing Ethos of Local Government Officers ». *Public Administration* 74(4):639-56. doi: 10.1111/j.1467-9299.1996.tb00888.x.

Proulx, B. (2022, mai 26). Ottawa participera à la contestation de la «loi 21» devant la Cour suprême. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/politique/715110/ottawa-contestera-en-cour-supreme-la-loi-21>

Radio-Canada. (2004, décembre 21). Rapport favorable à la charia en Ontario. Radio-Canada; Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/219549/charia-boyd-clonerb>

Radio-Canada. (2005, septembre 12). L'intégrisme musulman dans la ligne de mire de Fatima Houda-Pepin. Radio-Canada; Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/269680/houda-pepin-charia>

Radio-Canada. (2005b, septembre 12). Pas de tribunaux islamiques en Ontario. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/269484/ontario-charia-non>

Radio-Canada. (2007, septembre 14). Hérouxville accusée d'incitation à la haine | Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/339640/poursuites-herouxville>

Radio-Canada. (2008, mai 22). Québec maintient le crucifix à l'Assemblée nationale. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/397843/reax-rapport-bouchard-taylor>

Radio-Canada. (2012, décembre 20). Le port du niqab permis dans certaines situations devant les tribunaux. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/592886/cour-supreme-niqab>

Radio-Canada. (2015, février 16). Zunera Ishaq obtient gain de cause en Cour d'appel fédérale. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/743482/zunera-ishaq-citoyennete>

Radio-Canada. (2017a, juillet 20). Consultation sur la discrimination systémique au Québec dès septembre | Radio-Canada. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1046288/discrimination-racisme-consultation-quebec-automne>

Radio-Canada. (2017b, octobre 3). Louis-Hébert : La consultation sur le racisme a nui, disent des libéraux | Radio-Canada. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1059422/consultation-discrimination-racisme-defaite-parti-liberal-election-partielle-louis-hebert>

Radio-Canada. (2017c, septembre 25). Malaise créé par des prières musulmanes dans les écoles ontariennes. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/medium-large/segments/entrevue/39786/prieres-ecoles-ontariennes-controverse>

- Radio-Canada. (2021a, décembre 16). Brampton appelle les villes du Canada à lutter contre la loi 21 du Québec. Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1847898/brampton-patrick-brown-loi-21-quebec>
- Radio-Canada. (2021b, avril 20). Les commissions scolaires anglophones exemptées de la Loi sur la laïcité de l'État. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1786293/cour-superieure-validite-loi-laicite-etat>
- Radio-Canada. (2022, mai 2). L'Aïd el-Fitr sera désormais congé scolaire pour des écoles du sud de l'Alberta. Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1880291/fete-musulmane-conge-aid-al-fitr>
- Raffel, Jeffrey A. 2007. « Why Has Public Administration Ignored Public Education, and Does It Matter? » *Public administration review* 67(1):135-51. doi: 10.1111/j.1540-6210.2006.00703.x.
- Rappin, Baptiste. 2015. « La fabrique du constructivisme: Exploration commentée et critique de l'œuvre de Jean-Louis Le Moigne ». *La Revue des Sciences de Gestion* 272(2):47. doi: 10.3917/rsg.272.0047.
- Reagan. 2020. « Islam in the United States: Addressing Islamophobia in the Public Schools ». *Journal of Education in Muslim Societies* 2(1):58. doi: 10.2979/jems.2.1.04.
- République française. 2022. « La nouvelle Charte de la laïcité dans les services publics ». Gouvernement.fr. Consulté 5 février 2024 (<https://www.gouvernement.fr/la-nouvelle-charte-de-la-laicite-dans-les-services-publics>).
- Ribau, Patrick. 2015. « Répartition des musulmans dans le monde ». *La Pensée* 384(4):121-25. doi: 10.3917/lp.384.0121.
- Rob Ferguson Queen's Park Bureau. (2019, décembre 12). Ontario eyes religious accommodations for Sikh paramedics. *Toronto Star*. [https://www.thestar.com/politics/provincial/ontario-eyes-religious-accommodations-for-sikh-paramedics/article\\_d2f3fab8-c40c-5a76-986c-ae8ff48ec4bb.html](https://www.thestar.com/politics/provincial/ontario-eyes-religious-accommodations-for-sikh-paramedics/article_d2f3fab8-c40c-5a76-986c-ae8ff48ec4bb.html)
- Rocher, François. 2015a. « Multi- et interculturelisme: Les cas canadien et québécois ». *Le Débat* n° 186(4): 33-43. doi: 10.3917/deba.186.0033.
- Rocher, François. 2015b. « Sur les dimensions constitutives de la citoyenneté: Perspective des minorités ethnoculturelles et religieuses dans un Québec à l'identité incertaine ». *Recherches sociographiques* 56(1):139-70. doi: 10.7202/1030276ar.
- Rocher, François, et Nikola Brassard-Dion. 2017. « L'interprétation multiforme du multiculturalisme par les tribunaux canadiens (1981-2015) ». *Canadian Journal of Law and Society* 32(3):307-28. <https://muse.jhu.edu/pub/122/article/683392>

Rocher, François, Micheline Labelle, Ann-Marie Field, et Jean-Claude Icart. 2007. Le concept d'interculturalisme en contexte québécois: généalogie d'un néologisme. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. <https://ieim.uqam.ca/le-concept-dinterculturalisme-en-contexte-quebecois-genealogie-dun-neologisme/>

Rocher, François, et Bob W. White. 2014. L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien. Institut de recherche en politiques publiques. <https://policycommons.net/artifacts/1238479/linterculturalisme-quebecois-dans-le-contexte-du-multiculturalisme-canadien/1791550/>

Romdhane, Samar Ben. 2013. « Charte des valeurs québécoises : un mariage forcé entre laïcité et invisibilité des différences ? » 15(2). doi: 10.4000/ethiquepublique.1269.

Rousseau, Louis. 2005. « Grandeur et déclin des Églises au Québec ». Cités 23(3):129-41. doi: 10.3917/cite.023.0129.

Roy, Normand, et Roseline Garon. 2013. « Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle ». Recherches qualitatives 32(1):154. doi: 10.7202/1084616ar.

Saarreharju, Maiju, Satu Uusiautti, et Kaarina Määttä. 2020. « "It goes beyond the fundamentals of sex and education." Analysis on the online commenting on the curriculum reform in Ontario ». International Journal of Adolescence and Youth 25(1):609-23. doi: 10.1080/02673843.2019.1699839.

Saïd, Edward W. 2014. Orientalism. 25th ed. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.

Sainsaulieu, Renaud. 1977. L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation. 1re éd. Paris: Les Presses de Sciences Po.

Saint-Arnaud, P. (2022, novembre 7). La «loi 21» sur la laïcité en Cour d'appel : Débat sur la clause dérogatoire. Le Droit. <https://www.ledroit.com/2022/11/07/la-loi-21-sur-la-laicite-en-cour-dappel-debat-sur-la-clause-derogatoire-73cd19413cde7ef18b17a69370804e40/>

Sarroub, Loukia. 2005. All American Yemeni Girls: Being Muslim in a Public School. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt5hjm20>

Savoie-Zjac, Lorraine. 2006. « L'entrevue semi-dirigée ». P. p.337-365 dans La recherche sociale. Québec: Presse de l'Université du Québec.

- Schein, Edgar H. 2010. *Organizational Culture and Leadership*, 4th Edition. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Schenker, Hillel, et Ziad Abu Zayyad. 2006. *Islamophobia and anti-Semitism*. Princeton, NJ: Markus Wiener Publishers.
- Schwandt, Thomas A. 1994. « Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. » P. 118-37 dans *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Schwandt, Thomas A. 2003. « Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics and Social Constructivism ». P. 292-331 dans *The landscape of qualitative research*, édité par N. K. Denzin et Y. S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage.
- Segre, Sandro. 2016. « Social Constructionism as a Sociological Approach ». *Human Studies* 39(1):93-99. doi: 10.1007/s10746-016-9393-5.
- Seymour, Michel. 2008. *De la tolérance à la reconnaissance : une théorie libérale des droits collectifs*. Montréal: Boréal.
- Sharify-Funk, Meena. 2010. « Muslims and the Politics of “Reasonable Accommodation”: Analyzing the Bouchard-Taylor Report and Its Impact on the Canadian Province of Québec ». *Journal of Muslim Minority Affairs* 30(4):535-53. doi: 10.1080/13602004.2010.533451.
- Sharma, Nandita Rani. 2020. *Home rule : national sovereignty and the separation of natives and migrants*. Durham: Duke University Press Books.
- Siekierska, A. (2017, mars 29). Peel school board reaches out after protester ripped Qur'an. *Toronto Star*. [https://www.thestar.com/news/gta/peel-school-board-reaches-out-after-protester-ripped-qur-an/article\\_a2e25af1-c403-5ecd-a616-0819d3ac320c.html](https://www.thestar.com/news/gta/peel-school-board-reaches-out-after-protester-ripped-qur-an/article_a2e25af1-c403-5ecd-a616-0819d3ac320c.html)
- Sierakowska, Pauline. 2018. « Le port du voile islamique en Europe: le cas de la France et de l'Italie | Les blogs pédagogiques ». MBDE. Consulté 2 février 2024 (<https://blogs.parisnanterre.fr/article/le-port-du-voile-islamique-en-europe-le-cas-de-la-france-et-de-litalie-0>).
- Souissi, Takwa. 2021. « Loi 21 (Loi sur la laïcité de l'État) ». *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-21>
- Speed, Bebe. 1991. « Reality Exists O.K.? An Argument against Constructivism and Social Constructionism ». *Journal of Family Therapy* 13(4):395-409. doi: 10.1046/j..1991.00436.x.

Stack, L. (2017, octobre 19). Burqa Bans : Which Countries Outlaw Face Coverings? The New York Times. <https://www.nytimes.com/2017/10/19/world/europe/quebec-burqa-ban-europe.html>

Statistique Canada. 2011. Enquête nationale auprès des ménages de 2011 : Tableaux de données. <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Index-fra.cfm>

Statistique Canada. 2017. « Le Quotidien — Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016 ». <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm>

Statistique Canada. 2022. Les immigrants représentent la plus grande part de la population depuis plus de 150 ans et continuent de façonner qui nous sommes en tant que Canadiens. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026a-fra.htm>

Statistique Canada. 2023. Le Quotidien — Estimations démographiques du Canada au 1er juillet 2023 : la plus forte croissance de la population depuis 1957. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/230927/dq230927a-fra.htm>

Stockdale, Nancy L. 2004. « “Citizens of Heaven” versus “The Islamic Peril” ». *American journal of Islam & society (Online)* 21(3). doi: 10.35632/ajis.v21i3.509.

Tarozzi, Massimiliano. 2014. « Building an “intercultural ethos” in teacher education ». *Intercultural education (London, England)* 25(2):128-42. doi: 10.1080/14675986.2014.888804.

Taylor, Charles. 1994. *Multiculturalisme : Différence et démocratie*. Vol. 1180. Aubier-Montaigne.

Teotonio, I. (2018, août 22). Educators slam Ford’s ‘snitch line’ for teachers who defy sex ed rollback. *Toronto Star*. [https://www.thestar.com/politics/provincial/educators-slam-ford-s-snitch-line-for-teachers-who-defy-sex-ed-rollback/article\\_c8f5518c-d35a-52ef-a3c5-ae34061be716.html](https://www.thestar.com/politics/provincial/educators-slam-ford-s-snitch-line-for-teachers-who-defy-sex-ed-rollback/article_c8f5518c-d35a-52ef-a3c5-ae34061be716.html)

The Canadian Press. (2011, juillet 19). Groups plan protest over Muslim prayers in school | CTV News. CTV News. <https://toronto.ctvnews.ca/groups-plan-protest-over-muslim-prayers-in-school-1.672182>

The Canadian Press. (2015, mai 3). Will Ontario sex-ed opponents pull their kids from school? | CBC News. CBC. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/ontario-parents-opposed-to-sex-ed-changes-threaten-to-pull-kids-from-school-1.3059455>

The Conversation. 2019. « The Politics behind Ontario’s Sex-Ed Curriculum ». *Macleans.Ca*. Consulté 28 janvier 2024 (<https://macleans.ca/opinion/the-politics-behind-ontarios-sex-ed-curriculum/>).

The Runnymede Trust. 1997. « Islamophobia: A Challenge For Us All ». Runnymede. Consulté 4 février 2024 (<https://www.runnymedetrust.org/publications/islamophobia-a-challenge-for-us-all>).

Thijs, Jochem, Lisette Hornstra, et Fatima Zohra Charki. 2018. « Self-Esteem and National Identification in Times of Islamophobia: A Study Among Islamic School Children in The Netherlands ». *Journal of Youth and Adolescence* 47(12):2521-34. doi: 10.1007/s10964-018-0906-6.

Toscer-Angot, Sylvie. 2012. « Eglises, identités non confessionnelles et islam en Allemagne ». *Amnis* (11). doi: 10.4000/amnis.1799.

Touraine, Alain. 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble? : égaux et différents*. Paris: Fayard.

Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. *Recherches qualitatives*, 5, 38-55. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/trudel.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf)

Trumbull, Charles P. 2006. « Islamic arbitration: a new path for interpreting Islamic legal contracts ». *Vanderbilt law review* 59(2):609. <https://scholarship.law.vanderbilt.edu/vlr/vol59/iss2/7/>

Vallée, Stéphanie. 2017. *Projet de loi n° 62, 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 (titre modifié) - Assemblée nationale du Québec*. Vol. 2017, chapitre 19. <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-62-41-1.html?appelant=MC>

Van Driel, Barry. 2004. *Confronting Islamophobia in educational practice*. Stoke-on-Trent, England ; Trentham Books.

Van Raemdonck, An. 2024. « Incomplete Lives: Experiences of Islamophobia as Governmentality in Education and Employment in Flanders, Belgium ». *Ethnic and Racial Studies* 47(4):831-51. doi: 10.1080/01419870.2023.2224853.

Vanbellingen, Léopold. 2022. « Laïcité « à la belge » : vers une neutralité intrinsèquement plurielle ? » *Revue du droit des religions* (14):57-70. doi: 10.4000/rdr.1898.

Verset, J.-C. (2015, mars 12). *Le cours de religion est facultatif dans l'enseignement francophone*. RTBF. <https://www.rtb.be/article/le-cours-de-religion-est-facultatif-dans-l-enseignement-francophone-8929235>

Voirol, Olivier. 2005. « Les luttes pour la visibilité. Esquisse d'une problématique ». Réseaux 129-130(1-2):89-121. <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2005-1-page-89.htm>

Voirol, Olivier. 2022. « La théorie de la résonance et la communication sociale »: Réseaux N° 235(5):9-44. doi: 10.3917/res.235.0009.

Vomiero, J. (2019, août 21). Ford government's new sex-ed curriculum is 'pretty much the same,' education experts say | Globalnews.ca. Global News.

<https://globalnews.ca/news/5792476/ford-sex-ed-curriculum-similar/>

Wang, Jing Hui, et Greg Moreau. 2022. Les crimes haineux déclarés par la police au Canada, 2020. Ottawa: Centre canadien de la statistique juridique et de la sécurité des collectivités. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2022001/article/00005-fra.htm>

Weinstock, Daniel. 2007. « La « crise » des accommodements au Québec : hypothèses explicatives ». Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale (vol. 9, n° 1). doi: 10.4000/ethiquepublique.1780.

Werbner, Pnina. 2005. « Islamophobia: Incitement to religious hatred - legislating for a new fear? » Anthropology today 21(1):5-9. doi: 10.1111/j.0268-540X.2005.00323.x.

Wesselhoeft, Kirsten. 2017. « On the 'Front Lines' of the Classroom: Moral Education and Muslim Students in French State Schools ». Oxford Review of Education 43(5):626-41. doi: 10.1080/03054985.2017.1352356.

Wheatley, Lance. 2019. « Resisting Islamophobia: A Young Muslim Male's Experience in a U.S. Public High School ». Religion & Education 46(3):297-323. doi: 10.1080/15507394.2019.1577792.

White, Bob W. 2014. « Chapitre 1. Quel métier pour l'interculturalisme au Québec ? » P. 21-44 dans L'interculturel au Québec : Rencontres historiques et enjeux politiques, PUM. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Wright, Bradley E., et Sanjay K. Pandey. 2011. « Public Organizations and Mission Valence: When Does Mission Matter? » Administration & Society 43(1):22-44. doi: 10.1177/0095399710386303.

Zehiri, Mohammed. 2009. « Le débat sur l'implantation de tribunaux islamiques tel que reflété par les journaux québécois La Presse et Le Devoir (2003-2005) ». Laval théologique et philosophique 65(1):45-54. doi: 10.7202/037939ar.

Zempi, Irene. 2019. « Veiled Muslim women's views on law banning the wearing of the niqab (face veil) in public ». Ethnic and Racial Studies 42(15):2585-2602. doi: 10.1080/01419870.2019.1588985.

Zine, Jasmin. 2001. « Muslim Youth in Canadian Schools: Education and the Politics of Religious Identity ». *Anthropology & education quarterly* 32(4):399-423. doi: 10.1525/aeq.2001.32.4.399.

Zine, Jasmin. 2008. « Lost in Translation: Writing Back from the Margins ». *Journal of feminist studies in religion* 24(1):110-16. doi: 10.2979/FSR.2008.24.1.110.

Zine, Jasmin. 2016. *Canadian Islamic Schools: Unravelling the Politics of Faith, Gender, Knowledge, and Identity*. Toronto: University of Toronto Press.  
<https://doi.org/10.3138/9781442687509>

ANNEXE 1: la grille d'entretien

THÈMES ABORDÉS	QUESTIONS	OBJECTIFS
Introduction	Bonjour, comment allez-vous ?	<i>L'objectif est de briser la glace et d'établir un contact avec la répondante</i>
	<p><u>Présentation du consentement</u>  <u>[Lecture du consentement à voix haute]</u></p> <p>Avez-vous des questions concernant la recherche, son déroulement ou tout autre sujet qui vous vient en tête ?</p>	<i>L'objectif est de s'assurer que la participante comprend en quoi consiste la recherche ainsi que sa participation à celle-ci. Elle se sent libre de donner ou non son consentement ainsi que de la retirer à tout moment.</i>
Concept d'identité pour soi	<p><u>BRISE-GLACE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Parlez-moi un peu de vous.</li> </ul> <p><u>QUESTION PRINCIPALE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Si on devait faire une présentation sur vous, qu'est-ce qui serait dit ? Comment seriez-vous présentés ?</li> </ul>	<i>Cette question permet d'explorer l'articulation identitaire de la participante</i>

<p>Concept identité pour autrui</p>	<p><u>BRISE-GLACE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Si une autre personne devait vous décrire, qu'est-ce qu'elle dirait selon vous ?</li> </ul> <p><u>QUESTION PRINCIPALE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Comment avez-vous l'impression d'être perçue dans le regard des autres ? Quelles sont les étiquettes ou les identités que vous sentez vous être attribuées ?</li> </ul>	
<p>Exploration de l'expérience au sein de la fonction publique</p>	<p><u>QUESTIONS BRISE-GLACE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez de votre emploi actuel</li> <li>● Qu'est-ce qui vous a amené à vouloir travailler au sein du gouvernement ?</li> </ul> <p><u>QUESTIONS PRINCIPALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Qu'est-ce que cela veut dire pour vous travailler pour le gouvernement ?</li> <li>● Comment est-ce différent de travailler dans le secteur public que dans le secteur privé ou communautaire à votre avis ?</li> </ul> <p><u>QUESTIONS DE RELANCE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Comment définiriez-vous le rôle d'une personne qui travaille au gouvernement ?</li> <li>● Selon vous, quels seraient certains points en commun entre les personnes travaillant dans votre organisation ?</li> </ul>	<p><i>Cette question permet d'en apprendre plus sur l'expérience de l'emploi selon la participante et offre une référence afin de discuter de son expérience comme fonctionnaires. Il permet de comprendre l'éthos public selon la perspective de l'acteur.</i></p>
<p>Concept d'éthos public</p>	<p><u>QUESTIONS BRISE-GLACE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Parlez-moi de votre milieu de travail</li> <li>● Quelle est la mission de l'organisation au sein de laquelle vous travaillez ?</li> </ul> <p><u>QUESTIONS PRINCIPALES</u></p>	<p><i>L'objectif de ces questions est de mieux comprendre la spécificité structurelle de l'éthos public.</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quelles sont les règles formelles ou informelles que vous trouvez centrales dans votre travail ?</li> <li>● Quel est le rôle de votre ministère/service au sein de la société québécoise/ontarienne ?</li> <li>● Selon vous, est-ce que le ministère au sein duquel vous travaillez est différent des autres ? Et si oui, comment l'est-il ?</li> <li>● Quel est le rôle de votre ministère au sein de la société québécoise/ontarienne ?</li> </ul> <p><u>QUESTIONS DE RELANCE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Comment l'employé exemplaire se comporterait-il dans votre milieu de travail ?</li> <li>● Comment un mauvais employé se comporterait-il dans votre milieu de travail ?</li> <li>● Dans votre milieu de travail, quelles sont les règles importantes à suivre pour un.e employé.e. ?</li> </ul>	
L'éthos public	<p><u>QUESTION BRISE-GLACE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Parlez-moi des enjeux qui vous préoccupent le plus dans la société actuelle. Quels sont les enjeux qui vous tiennent à cœur ?</li> </ul> <p><u>QUESTIONS PRINCIPALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Selon vous, quel rôle la fonction publique joue-t-elle dans la société ?</li> <li>● Est-ce que vous pensez que ce qui se passe dans la société affecte votre travail comme employée de l'État ? J'aimerais que vous expliquiez votre réponse.</li> <li>● Dans une perspective plus large, de quelle manière pensez-vous que l'organisation publique au sein de laquelle vous travaillez participe à la société ontarienne/québécoise ?</li> </ul> <p><u>QUESTIONS DE RELANCE</u></p>	<p><i>Cette question permet d'explorer le lien entre le contexte socioculturel et la création de sens ainsi que l'éthos public.</i></p>

	<p>Pouvez-vous penser à un exemple où les débats au sein de la société civile ont eu une influence sur votre milieu de travail ? Comment s'est manifestée cette influence ?</p>	
Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avez-vous quelque chose à ajouter ?</li> <li>• Quels aspects aimeriez-vous approfondir ?</li> <li>• Remercier la participante pour sa participation à l'étude.</li> </ul>	



uOttawa

Faculté des sciences sociales  
Faculty of Social Sciences

F: École d'études politiques  
School of Political Studies

## ANNEXE 2 : formulaire de consentement

### Formulaire de consentement

Titre du projet de thèse de doctorat:

« Recherche sur l'expérience des enseignantes musulmanes dans les fonctions publiques québécoises et ontariennes »

**Jade Boivin**

**François Rocher**

Candidate doctorat

Professeur agrégé

Chercheure principale

et superviseur du projet

École d'études politiques

École d'études politiques

Faculté des sciences sociales

Faculté des sciences sociales

Université d'Ottawa

Université d'Ottawa

**Invitation à participer :** Je suis invitée à participer à la recherche mentionnée ci-haut menée par Jade Boivin, sous la supervision du professeur François Rocher

**But de l'étude :** Ce projet a pour objectif de comprendre les dynamiques sociales et identitaires qui sous-tendent l'expérience des enseignantes musulmanes travaillant dans la fonction publique québécoise et ontarienne.

**Participation :** Ma participation consistera à une entrevue de 60-90 minutes par téléphone ou visioconférence et à une heure prédéterminée qui me convient. Je tenterai de répondre aux questions reliées aux buts décrits ci-dessus. Les entrevues seront enregistrées sur bande audio si je le souhaite. Si je préfère que l'entretien ne soit pas enregistré, je peux le signifier à madame Boivin. Ceci n'affectera pas mon admissibilité à cette recherche. En ce sens, j'ai reçu l'assurance du chercheur de mon droit de refuser que l'entrevue soit enregistrée.

**Risques :** Ma participation à cette étude impliquera que je fournisse de l'information liée à mon emploi actuel ou passé. J'ai reçu l'assurance du chercheur que tous les efforts seront faits pour garantir la confidentialité de mes réponses.

**Bienfaits :** Ma participation à ce projet de recherche contribuera à une meilleure compréhension de l'expérience des enseignantes musulmanes au Québec et en Ontario.

**Confidentialité et anonymat :** J'ai l'assurance de la chercheure que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle. L'entrevue se déroulera dans un lieu assurant que l'échange ne puisse être

Pièce 7005 / Room 7005  
7<sup>e</sup> étage / 7<sup>th</sup> floor

120, rue Université / University Pvt.  
Ottawa ON K1N 6N5

entendu par quiconque ne participant pas à la recherche (des pièces fermées). Seule la chercheuse et le directeur de thèse auront accès aux données. L'anonymat est garanti de la façon suivante : aucune information permettant de m'identifier ne fera partie du rapport élaboré à partir de cette étude. Les citations seront anonymes. Un pseudonyme sera utilisé et il n'y aura aucune information sur mon lieu de travail ou mon âge par exemple.

**Conservation des données :** Les données recueillies au cours de cette étude seront conservées durant dix (10) ans. Les enregistrements audios seront sur un disque dur externe protégé par un mot de passe, situé dans le bureau de M. Rocher sur le campus. Les documents écrits et audio sur le disque dur de l'ordinateur seront détruits.

**Participation volontaire :** Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps en avisant le chercheur verbalement ou par écrit et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront retirées du contenu du rapport final. En signant ce formulaire de consentement, je ne renonce à aucun de mes droits légaux ni ne dégage le chercheur ou l'institution concernée de leurs responsabilités légales et professionnelles.

**Acceptation :**

Je, \_\_\_\_\_, accepte de participer à cette recherche menée par Jade Boivin de l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par la professeure François Rocher.

J'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur bande audio.

OUI \_\_\_\_\_ NON \_\_\_\_\_

J'accepte l'utilisation de citations anonymes dans une thèse ou une publication résultant de cette recherche

OUI \_\_\_\_\_ NON \_\_\_\_\_

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur.

Cette étude a fait l'objet d'une relecture et a reçu une approbation déontologique du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 159, (613) 562-5387 ou [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca).

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je conserverai.

X

Signature du participant

Date



uOttawa

Faculté des sciences sociales  
Faculty of Social Sciences

École d'études politiques  
School of Political Studies

## ANNEXE 3 : affiche de recrutement

Projet de recherche doctorale :

### « Recherche sur l'expérience des enseignantes musulmanes dans les fonctions publiques québécoises et ontariennes »

#### **Chercheure**

Cette recherche est conduite dans le cadre de la thèse de doctorat en administration publique de Jade Boivin, sous la supervision du professeur François Rocher.

#### **Objectif de recherche**

Ce projet a pour objectif de comprendre les dynamiques sociales et identitaires qui sous-tendent l'expérience des enseignantes musulmanes travaillant dans la fonction publique québécoise et ontarienne.

#### **Invitation à participer**

Vous êtes invité à participer à l'étude susmentionnée menée par Jade Boivin, candidate au doctorat en administration publique à l'Université d'Ottawa.

#### **Participation**

Votre participation consistera à prendre part à un entretien par téléphone ou par visioconférence. Cela peut prendre de 60 à 90 minutes pour compléter l'entrevue. Avec votre accord, l'entrevue pourrait être enregistrée. Si vous

Nous sélectionnerons les participantes selon le critère de « première arrivée, première servie ». Ceci signifie que nous ferons des entretiens avec les premières personnes intéressées, jusqu'à ce que nous ayons collecté les données nécessaires.

Pour participer à cette étude, vous devez répondre aux critères suivants :

- Être une enseignante dans une école primaire ou secondaire publique québécoise ou ontarienne
- Être en poste depuis un minimum de 12 mois.
- S'identifier comme étant de confession musulmane
- Provenir d'une famille musulmane, c'est-à-dire ne pas s'être convertie à l'Islam
- Être issue de la première génération d'immigration (vous êtes née hors du Canada) OU de la deuxième génération (vos parents sont nés hors du Canada)
- Arborant ou non un foulard musulman à titre de symbole religieux.

Pièce 7005 / Room 7005  
7<sup>e</sup> étage / 7<sup>th</sup> floor

120, rue Université / University Pvt.  
Ottawa ON K1N 6N5



uOttawa

Faculté des sciences sociales  
Faculty of Social Sciences

École d'études politiques  
School of Political Studies

### **Confidentialité**

Seule la chercheuse principale de cette recherche, Jade Boivin, connaîtra l'identité des participantes. Les résultats sont anonymes dans la mesure où on ne peut pas lier les propos à leurs auteurs.

### **Comment participer**

Si vous avez des questions ou que vous souhaitez participer à l'étude, veuillez communiquer avec Jade Boivin, candidate au doctorat en administration publique et



ANNEXE 4: Tableau 1 caractéristiques spécifiques du profil des participantes

Numéro de l'interviewée	Province canadienne	Génération d'immigration	Dernier diplôme universitaire
1	Québec	Première génération	Maîtrise
2	Québec	Première génération	Doctorat
3	Québec	Première génération	Maîtrise
4	Québec	Deuxième génération	Baccalauréat
5	Québec	Première génération	Maîtrise
6	Québec	Première génération	Maîtrise
7	Québec	Première génération	Maîtrise
8	Ontario	Première génération	Doctorat
9	Ontario	Première génération	Maîtrise
10	Québec	Première génération	Maîtrise
11	Québec	Première génération	Maîtrise
12	Québec	Première génération	Diplôme court de 2 <sup>e</sup> cycle
13	Ontario	Première génération	Maîtrise
14	Ontario	Première génération	Baccalauréat
15	Ontario	Première génération	Maîtrise
16	Québec	Première génération	Maîtrise
17	Ontario	Première génération	Doctorat
18	Québec	Première génération	Baccalauréat
19	Ontario	Première génération	Baccalauréat
20	Québec	Première génération	Baccalauréat
21	Québec	Première génération	Baccalauréat
22	Québec	Première génération	Baccalauréat
23	Ontario	Première génération	Baccalauréat
24	Québec	Première génération	Baccalauréat
25	Ontario	Première génération	Baccalauréat
26	Québec	Première génération	Baccalauréat
27	Ontario	Première génération	Baccalauréat
28	Ontario	Première génération	Baccalauréat

29	Ontario	Première génération	Baccalauréat
30	Québec	Première génération	Baccalauréat
31	Québec	Première génération	Baccalauréat