

Les expériences des étudiant.e.s musulman.e.s au cégep : Un projet de recherche-action participative

Rapport présenté par :

Leila Bdeir, Cégep Vanier

Krista Melanie Riley, Cégep Vanier

Avec la contribution de l'équipe d'étudiantes chercheuses :

Amina Aït Siselmi

Fatoumata Binta Baldé

Hadeil Elmasry

Rayana Eltanoukhi

Labiba Faiza

Rachel Kimmelman

Sophie McCafferty

Maya Mohamed Vall

Terrieann Montplaisir

Aisha Nafees

Nadia Rahman

Alina Rudani

Ayesha Sarigat

Nida Shareef

Noshin Talukdar

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteures.

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2022

ISBN 978-2-923990-19-4

Code du projet : 10278

Titre du projet : Les expériences des étudiant.e.s musulman.e.s au cégep : Un projet de recherche-action participative

Chercheures responsables : Leila Bdeir et Krista Melanie Riley

Chercheures étudiantes : Amina Aït Siselmi, Fatoumata Binta Baldé, Hadeil Elmasry, Rayana Eltanoukhi, Labiba Faiza, Rachel Kimmelman, Sophie McCafferty, Maya Mohamed Vall, Terrieann Montplaisir, Aisha Nafees, Nadia Rahman, Alina Rudani, Ayesha Sarigat, Nida Shareef, et Noshin Talukdar

Nom de l'établissement : Cégep Vanier

Mots-clés : musulman.e.s, islamophobie, recherche-action participative

Résumé :

Ce rapport représente les résultats d'un projet de recherche-action participative, entamé sur trois ans, portant sur les expériences des jeunes musulman.e.s au cégep. La conception du projet a commencé en 2017, suivant l'attaque à la mosquée de Sainte-Foy. En tant que chercheures principales, nous (Leila Bdeir et Krista Riley) étions aussi conscientes de la présence répandue d'études sur la radicalisation chez les jeunes musulman.e.s, qui risquait de renforcer l'image de cette population comme étant dangereuse. Dans ce contexte, nous cherchions à donner la parole directement aux étudiant.e.s musulman.e.s à notre institution (Cégep Vanier) ainsi que ceux d'autres cégeps au Québec. Nous avons donc proposé le développement d'une démarche de recherche-action participative (RAP) qui visait à mieux identifier les expériences et les besoins des étudiant.e.s musulman.e.s au cégep afin de pouvoir élaborer des stratégies efficaces et appropriées en réponse à leurs besoins. Nous voulions aussi que ces démarches soient activement dirigées par les étudiant.e.s les plus touché.e.s par ces questions, c'est-à-dire les étudiant.e.s musulman.e.s.

Le projet constitue une recherche qualitative sur les expériences des jeunes musulman.e.s au collégial. Nous avons fait des entrevues et des groupes de discussion avec des étudiant.e.s musulman.e.s au Cégep Vanier et, moins nombreux, au Cégep de Sherbrooke et au Cégep de Saint Laurent. Nous avons aussi parlé à des professeur.e.s (musulman.e.s et non-musulman.e.s) au Cégep Vanier. Les entrevues ainsi que les groupes de discussion étaient semi-structurées et d'environ 1-2 heures chacune, menés par les chercheures principales du projet et les chercheures étudiantes. Les questions qui ont servi à guider autant les entrevues que les groupes de discussions ont été élaborées principalement par les étudiantes chercheures et portaient sur les expériences d'islamophobie, d'inclusion et d'exclusion, le sentiment d'appartenance au Collège, les expériences en classe ainsi qu'auprès des paires.

L'analyse des résultats est divisée en sept contextes, notamment : la vie insitutionnelle, la salle de classe, la vie sociale, la salle de prière et l'Association des étudiant.e.s musulman.e.s, et finalement leur vie à l'extérieur des collèges dans le contexte montréalais et québécois. Cette division nous aide à analyser plus en profondeur et avec plus de nuance les rapports différents qu'ont les participant.e.s à leurs collèges et aux environnements plus larges dans lesquels iels vivent, et d'offrir des recommandations ciblées, en fonction des contextes spécifiques. Cette division a aussi servi de structure pour ce rapport.

Les données recueillies lors de ce projet donnent un portrait large et complexe de l'expérience d'être étudiant.e musulman.e au cégep. Plusieurs témoignaient des moments d'appartenance, de soutien, et de solidarité. Toutefois, on y voit aussi une certaine incertitude quant à la place de ces étudiant.e.s dans leurs collèges. Les étudiant.e.s doivent composer avec des enjeux importants liés à la visibilité, surtout pour celles qui portent le hijab, et l'invisibilité, surtout pour les femmes musulmanes qui ne le portent pas, et encore plus pour celles d'origines non-arabes ou sudasiatiques. Iels sont fréquemment confronté.e.s à des « microaggressions », qui s'avèrent pas trop « micros ». Dans la conclusion de ce rapport, nous faisons appel aux établissements collégiaux et au personnel de ces établissements, même les établissements où les étudiant.e.s semblent avoir de bonnes expériences pour mieux assurer un sentiment de sécurité et d'appartenance pour tou.te.s.

Nous aimerions remercier très chaleureusement les participant.e.s qui nous ont accordé des entrevues. Nous connaissons bien la difficulté de se livrer.e.s dans un contexte où la présence musulmane est excessivement scrutée. Nous les remercions de la confiance qu'ils ont témoigné à notre égard. Surtout, nous espérons que l'analyse que nous avons livrée à partir de leurs témoignages ainsi que les recommandations reflètent adéquatement les nombreuses préoccupations et espoirs qui les habitent.

Table des matières

Les expériences des étudiant.e.s musulman.e.s au cégep : Un projet de recherche-action participative

Introduction	9
Contexte de la recherche	9
Les musulman.e.s au Québec et au Canada	9
Le climat scolaire, l'appartenance, et les « zones d'inconfort »	12
Les étudiant.e.s musulman.e.s et l'éducation contre l'islamophobie	13
Contributions de cette recherche	15
Méthodologie.....	17
Cadre conceptuel	17
Approche recherche-action participative (RAP)	17
Méthodes de recherche.....	19
Étapes et déroulement	20
Année 1 (2018-2019)	20
Année 2 (2019-2020)	25
Année 3 (2020-2021)	29
Analyse et résultats.....	33
Vanier : Vie institutionnelle	34
Diversité, multiculturalisme et inclusion à Vanier	34
Vanier en contraste.....	36
Inclusion.....	38
L'acceptation des identités musulmanes.....	41
Expériences avec l'islamophobie : racisme et discrimination.....	44
Espace physique : sécurité et confort.....	49
Vanier : Salle de classe	53
Intervention et inclusion.....	53
Islamophobie	57
Composer avec les pressions en classe.....	63
Participation en classe	69
Vanier : Vie sociale	77
Lisibilité de l'identité musulmane.....	77

Impressions des étudiant.e.s sur le contexte social à Vanier	84
Trouver l'amitié.....	86
Discussions et conclusions	91
Vanier : Salle de prière et 'Association des étudiant.e.s musulman.e.s (MSA)	93
Sécurité émotionnelle et physique	95
Amitié et socialisation.....	97
Confort et soutien spirituels	100
Exclusion et discrimination intracommunautaires	102
Islamophobie et relations publiques	103
Conclusion.....	105
Vanier : La vie à l'extérieur du cégep.....	106
Sécurité et danger.....	107
Naviguer dans les identités musulmanes et québécoises	108
Politique du/au Québec.....	109
Métro/Transport en commun.....	113
Ville Saint-Laurent.....	116
Médias.....	117
Visibilité, Invisibilité et Hypervisibilité	120
Islamophobie anti-noire.....	122
Conclusion.....	123
Saint-Laurent et Sherbrooke : Vie institutionnelle	124
Services	124
Diversité	126
Sentiment d'appartenance	127
Association étudiante musulmane / Salle de prière.....	129
Sécurité	130
Saint-Laurent et Sherbrooke : Salle de classe.....	133
Faut-il parler de l'Islam et des musulman.e.s?	133
Les attentes vis-à-vis les enseignant.e.s	135
Quel appui?.....	136
Être musulman.e.s en classe.....	138
S'exprimer en classe	140
La Loi 21	142

Saint-Laurent et Sherbrooke : Vie sociale.....	144
Dynamiques avec paires non musulmanes.....	144
Perspectives des enseignant.e.s	159
Discussions et contenu en classe concernant les musulman.e.s et l'islam	159
Matériel de cours.....	165
Formation et ressources pour accueillir les étudiant.e.s musulman.e.s	167
Environnement de classe.....	169
Opinions sur les étudiant.e.s musulman.e.s :	175
Interactions avec des étudiant.e.s musulman.e.s en dehors de la classe	177
Relation avec MSA	178
Rapport à l'institution	178
Conclusion.....	180
Recommandations	181
Salle de classe	181
MSA / Salle de prière	183
Institution.....	183
Montréal/Québec	184
Discussion.....	185
Recherche-action participative : Réussites, défis, considérations éthiques, et recommandations	185
Réflexion finales.....	189
Bibliographie	191
Annexe 1 : Exemples de contrats utilisés avec l'équipe d'étudiantes	196
Annexe 2 : Ressources pour les enseignant.e.s	198
Teacher Resources: Level 1.....	198
Introduction	198
Introduction to Muslims and Islam	199
Gender and Hijab	202
Islamophobia in Academic Settings	205
What are some ways to support your Muslim students?.....	207
Useful Links and Resources.....	208
Teacher Resources: Level 2	210
Case study 1: Incident in class.....	212
Case study 2: Confrontation with a colleague	215

Case Study 3: Following an Attack on a Muslim Community 218

Case Study 4: Student’s Experiences with Islamophobia Off-Campus 222

Introduction

Ce rapport représente les résultats d'un projet de recherche-action participative, entamé sur trois ans, portant sur les expériences des jeunes musulman.e.s au cégep. La conception du projet a commencé en 2017, suivant l'attaque à la mosquée de Sainte-Foy. En tant que chercheuses principales, nous (Leila Bdeir et Krista Riley) étions aussi conscientes de la présence répandue d'études sur la radicalisation chez les jeunes musulman.e.s, qui risquait de renforcer l'image de cette population comme étant dangereuse. Dans ce contexte, nous cherchions à donner la parole directement aux étudiant.e.s musulman.e.s à notre institution (Cégep Vanier) ainsi que ceux d'autres cégeps au Québec. Nous avons proposé le développement d'une démarche de recherche-action participative (RAP) qui visait à mieux identifier les expériences et les besoins des étudiant.e.s musulman.e.s au cégep afin de pouvoir élaborer des stratégies efficaces et appropriées en réponse à leurs besoins. Nous voulions aussi que ces démarches soient activement dirigées par les étudiant.e.s les plus touché.e.s par ces questions, c'est-à-dire les étudiant.e.s musulman.e.s.

Trois ans (et une pandémie mondiale) plus tard, nous sommes fières de présenter les résultats du projet dans ce rapport.

Contexte de la recherche

Afin de définir le problème et comprendre l'état de la situation, il est essentiel de bien situer les communautés musulmanes au Québec, grâce à un portrait démographique ainsi qu'un survol des enjeux politiques et sociaux auxquels ces communautés ont été confrontées, notamment dans la dernière décennie. Nous allons, ensuite, explorer l'environnement éducatif, le climat scolaire, et la question de l'appartenance afin de fournir le contexte dans lequel évoluent les étudiant.e.s issu.e.s de communautés marginalisées. À la suite de cette discussion, nous allons examiner des recherches récentes qui ont aussi traité des expériences des étudiant.e.s musulman.e.s dans différents contextes. Cet aperçu de l'état de la situation nous mènera à une discussion des apports de ce projet.

Les musulman.e.s au Québec et au Canada

Un portrait démographique

Selon l'Enquête nationale auprès des ménages de Statistique Canada menée en 2011, il y avait 243 430 musulman.e.s au Québec. Cela représentante approximativement 3% de la population québécoise. Parmi ce nombre, 72 200 musulman.e.s avait moins de 15 ans lors du recensement de 2011, une catégorie d'âge dont fait partie la plupart des étudiant.e.s présentement en âge d'admission au cégep, et ce, depuis les trois années de ce projet. Parmi ce groupe, 72% sont né.e.s au Canada (Statistique Canada, 2011).

Le recensement de 2011 n'indique pas directement les pays d'origine pour les musulman.e.s issu.e.s de l'immigration, mais un sondage mené par Environics en 2007 a trouvé qu'au Québec, les pays d'origine les plus représentés chez les musulman.e.s sont le Maroc, l'Algérie, et autres pays africains (Adams, 2007). Les données sur l'immigration au Québec présentées dans le recensement canadien de 2016 montrent un taux d'immigration toujours élevé du Maroc et de l'Algérie, ainsi qu'un taux d'immigration important d'autres pays de majorité musulmane comme l'Iran, la Syrie, et la

Tunisie (Statistique Canada, 2017).¹ Nous pouvons donc conclure que les plus grandes populations musulmanes au Québec sont d'origine nord-africaine ou du Moyen-Orient.

Toutefois, ce portrait général se fait au risque d'éluider la diversité significative des musulman.e.s au Québec. Comme l'explique la géographe Délice Mugabo (2016), par exemple, représenter les musulman.e.s comme faisant partie d'une seule communauté, c'est-à-dire d'origine arabe, a souvent l'effet de rendre invisibles les musulman.e.s Noir.e.s, et ce, malgré la présence de communautés musulmanes ouest-africaines et somaliennes, entre autres. La diversité religieuse se voit aussi dans la manière de pratiquer, le niveau de pratique (Selby, 2016), la communauté d'interprétation (sunnite, chiite, et autres; Merchant, 2016), et plusieurs autres dimensions (Sadek, 2017). C'est pour cette raison que nous préférons parler des « communautés musulmanes » au pluriel, nous permettant ainsi de troubler l'image des musulman.e.s au Québec, et dans nos collèges, comme faisant partie d'une seule communauté homogène et monolithique.

Les débats politiques et médiatiques

Comme l'explique la sociologue Leïla Benhadjoudja (2017), le XXI^e siècle a vu deux moments clés où la définition de l'identité québécoise par rapport à l'identité musulmane est devenue l'objet de débats publics étendus : la commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables, menée en 2007-2008, et le projet de loi 60 pour créer une charte de « valeurs québécoises » en 2013-2014.² On pourrait ajouter à ces deux moments la création et l'adoption de la loi 21 en 2019. Ces débats ont eu l'effet de positionner les communautés musulmanes comme externes à la société québécoise et à contribuer à l'approfondissement de la polarisation entre le groupe dit de souche et celui dit étranger (Bilge, 2010; Benhadjoudja, 2017; Eid, 2015).

Certain.e.s diront que les débats qui ont émergé à ces différents moments seraient nécessaires pour permettre à la société québécoise de mieux se définir et de développer son identité face à des changements démographiques importants et constants (Benhadjoudja, 2017; Iacovino, 2015; Tiflati, 2017). La question de la pertinence de ces débats dépasse le cadre de ce rapport. Or, quelles que soient la nécessité ou la valeur de ces conversations pour le Québec, elles ont eu l'effet de légitimer des sentiments anti-musulmans et de contribuer à la marginalisation de plusieurs communautés minoritaires et/ou racisées, y compris les musulman.e.s (Bilge, 2012; Mahrouse, 2010).

Dans les dernières années, les discussions médiatiques et politiques sur les musulman.e.s ont aussi porté sur la « radicalisation », un sujet impliquant plus directement les cégeps. À l'hiver 2015, six jeunes québécois.e.s musulman.e.s, dont quatre étudiant.e.s du cégep, sont parti.e.s en Syrie pour rejoindre l'« État islamique » (Radio-Canada, 26 février 2015). Dix autres ont été arrêté.e.s à l'aéroport en mai 2015, encore soupçonné.e.s de vouloir partir en Syrie (Radio-Canada, 20 mai 2015). Ces événements ont provoqué de nombreux débats sur le phénomène de la « radicalisation » chez les jeunes musulman.e.s au Québec. Depuis, le Québec a vu une augmentation du financement pour la

¹ Nous voulons préciser ici que l'origine géographique ou ethnique n'est pas forcément une indication d'une appartenance religieuse et que cette information est présentée seulement pour dessiner un portrait très général.

² Ce ne sont pas les premiers moments de débats portant sur la place des musulman.e.s et de l'islam dans la société québécoise, qui ont débuté bien avant 2007; on peut regarder par exemple le cas d'Émilie Ouimet, la fille de 12 ans qui a été renvoyée chez elle après d'être allée à l'école en *hijab* en 1994 (Lenk, 2000) Par ailleurs, la recherche de Délice Mugabo montre que la surveillance des communautés musulmanes noires existe depuis les années cinquante déjà (2016).

recherche sur les questions de radicalisation, notamment avec l'éclosion de centres d'expertise en radicalisation³ et de publications sur le sujet (Dejean, 2016; Bélanger et al., 2015). Étant donné que plusieurs étudiant.e.s y étaient inscrit.e.s au moment de leur recrutement, il n'est pas étonnant que ces initiatives se soient souvent concentrées sur les cégeps (Gouvernement du Québec, 2015, p. 22). Certain.e.s chercheur.e.s menant ces projets clamaient un intérêt pour la radicalisation généralement; or, nous constatons que les projets se sont beaucoup concentré.e.s sur les étudiant.e.s musulman.e.s. De manière plus générale, les discours sur la radicalisation ont très souvent comme cible les musulman.e.s et peuvent avoir l'effet d'attribuer à l'ensemble des communautés musulman.e.s des caractéristiques portées en réalité par une très petite minorité (Jamil, 2016, 2017).

Islamophobie

L'attentat du 29 janvier 2017 a choqué la population québécoise. Certes, cet incident est un cas extrême, mais ce n'est pas l'unique acte de violence physique contre les communautés musulmanes ou leurs lieux de prière. Selon le plus récent rapport de Statistique Canada sur les crimes haineux déclarés par la police, l'année 2015 a vu une augmentation de 61% des crimes haineux contre les musulman.e.s au Canada par rapport à l'année précédente (Leber, 2017, p. 20). Selon le chef de la police de Québec, l'année 2017 a vu doubler le nombre d'incidents provoqués par la haine contre les musulman.e.s dans la ville, une hausse aussi vue à Montréal (Steuter-Martin, 2017).

Il faut aussi reconnaître que l'islamophobie ne se limite pas aux actes de violence physique. Dans un article sur l'éducation contre l'islamophobie, la sociologue Jasmin Zine (2004) définit l'islamophobie comme non seulement la peur ou la méfiance de l'Islam, mais aussi « un système de pouvoir et de domination qui se manifeste par la discrimination et l'oppression aux niveaux individuel, idéologique, et systémique » (p. 113, traduction libre). Autrement dit, l'islamophobie s'exprime non seulement à travers les actions des individu.e.s mais aussi à travers les institutions, les médias, et les discours sociaux. Il faut donc poser la question : l'islamophobie existe-t-elle au cégep, et à quoi ressemble-t-elle?

Soulignons que l'islamophobie se manifeste différemment envers différentes personnes. Zine (2008) explique, par exemple, que l'islamophobie comprend souvent une dimension genrée, où les femmes musulmanes font l'objet des stéréotypes précis, c'est-à-dire qu'elles sont représentées comme des êtres faibles, opprimées par la religion, et victimes de fausse conscience, tandis que les hommes musulmans sont souvent vus comme violents et dangereux (p. 154). L'islamophobie et le racisme s'expriment différemment dépendamment des origines raciales et ethniques. Souvent ces discriminations sont représentées comme un phénomène qui touche surtout les communautés arabe et sud-asiatique. Or, une telle lecture a l'effet d'invisibiliser les nombreux impacts de la racialisation sur les communautés noires et autres. Bien qu'il y ait certaines expériences communes entre elles, il est essentiel de tenir compte des spécificités des discriminations, telles qu'elles sont vécues par ces communautés dont les expériences sont souvent reléguées aux oubliettes quand il s'agit de discuter de la présence musulmane au Québec (Mugabo, 2016). Par ailleurs, l'islamophobie touche aussi des personnes nées dans des familles de culture musulmane, mais qui ne s'identifient pas nécessairement comme musulmanes au niveau de la pratique religieuse (Selby, 2016). Ainsi, il serait

³ Voir, par exemple, le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (<https://info-radical.org/fr/>) et l'Observatoire sur la radicalisation et l'extrémisme violent (<https://observatoire-radicalisation.org/>).

incomplet d'aborder l'analyse de l'islamophobie comme discrimination basée uniquement sur l'appartenance religieuse. Celle-ci est bien plus complexe dans la mesure où elle participe à un processus de racialisation dont l'effet est, entre autre, de substituer la race à la religion et à la culture. Ce phénomène se déploie grâce aussi à l'effacement des diversités entre les musulman.e.s, les transformant en groupe homogène (Razack, 2007; Sadek, 2017).

Résistance et Engagement Communautaire

Ce portrait de difficultés vécues par les communautés musulmanes ne devrait pas laisser l'impression que les musulman.e.s au Québec ne sont que des victimes. Au contraire, la présence d'organismes intra- et inter-communautaires créés par les musulman.e.s, tels que la Collective des féministes musulmanes du Québec, l'Institut F, et d'autres, démontre une implication active d'un grand nombre de musulman.e.s dans la société québécoise. Un sondage mené par le groupe Environics (2016) a démontré que les musulman.e.s au Québec témoignent d'un sentiment de vouloir s'impliquer dans leurs communautés. Le projet que nous avons mené n'avait pas comme objectif d'aider les membres d'un groupe n'ayant aucune capacité d'agir. Plutôt, il a été question de travailler *avec* des membres de ces communautés pour favoriser un engagement citoyen chez les étudiant.e.s, au cégep.

Le climat scolaire, l'appartenance, et les « zones d'inconfort »

L'importance du climat scolaire et du sentiment d'appartenance

Dans une récente synthèse de la littérature scientifique sur le concept du « climat scolaire, » le pédagogue français Éric Debarbieux (2015) explore de nombreuses recherches européennes et nord-américaines sur l'effet du climat scolaire sur l'apprentissage et sur le fonctionnement des écoles. Citant une étude menée aux États-Unis, Debarbieux identifie cinq éléments clés contribuant au climat scolaire : (1) les relations (y compris la « valorisation de la diversité », la collaboration, la participation), (2) l'enseignement et l'apprentissage (l'instruction, le développement de compétences, l'« apprentissage social, émotionnel et éthique »), (3) la sécurité (physique et émotionnelle), (4) l'environnement physique (propreté, matériels, espace), et (5) le sentiment d'appartenance (relations avec les autres étudiant.e.s et avec les enseignant.e.s) (p. 13).

Pour Debarbieux (2015) :

Au total, la notion de climat scolaire est un composé d'expériences subjectives et collectives (au sens de groupes et sous-groupes sociaux) qui donnent sens à des pratiques et à des conditions « objectives ». Ainsi par exemple, la qualité du bâti scolaire est importante, mais l'expérience qui reconnaît sa qualité dépend largement de la manière dont les différents groupes sociaux en présence « habitent » les locaux, se sentent appartenir à « leur » école ou au moins s'y sentent accueillis. (p. 14)

La revue de la littérature que fait Debarbieux montre clairement que plusieurs composantes du climat scolaire sont liées au sentiment d'appartenance de tous les étudiant.e.s et que le climat scolaire a un impact important sur l'apprentissage et la réussite scolaire (Debarbieux, 2015, pp. 14-15). Autrement dit, le succès d'un programme scolaire est déterminé non seulement par les pratiques pédagogiques ou les manuels (qui ont certainement un impact aussi), mais aussi par le sentiment chez les étudiant.es de faire partie d'une communauté scolaire et de s'y sentir en sécurité.

D'autres études ont également démontré l'importance du sentiment d'appartenance pour la qualité de l'apprentissage et de l'expérience des étudiant.e.s (Roy, 2006; Poulin et al., 2015; Faircloth & Hamm, 2005). Il existe plusieurs facteurs qui peuvent influencer le sentiment d'appartenance chez les jeunes musulman.e.s, d'où la nécessité pour nous d'approfondir la recherche à ce sujet, surtout en contexte collégial.

La pédagogie dans des « zones d'inconfort »

Les enjeux de l'appartenance, de la discrimination et de l'identité religieuse, entre autres, sont souvent difficiles à gérer. Comme l'explique Megan Boler (1999), la reconnaissance d'émotions et de différences (de genre, de race, de religion, entre autres) dans la salle de classe mène inévitablement à des moments « d'inconfort. » Les besoins ou les désirs d'un groupe peuvent être (ou paraître) incompatibles avec ceux d'un autre groupe. L'enseignant.e peut se retrouver dans une situation où iel se sent mal préparé.e pour gérer les tensions ou même les conflits qui peuvent se développer autour de sujets difficiles ou dits controversés. L'« inconfort » est réel. Or, selon Boler et plusieurs autres, la solution n'est pas d'éviter ces sujets, mais plutôt de trouver des façons de mieux en traiter. Il faudrait que les institutions génèrent plus d'opportunités pour aborder des questions « délicates », permettant ainsi aux enseignant.e.s de se former et d'en apprendre davantage, ainsi que de développer plus de ressources. C'est ce qu'elle nomme la « pédagogie de l'inconfort » (Boler, 1999, 2017).

La recherche de Boler est particulièrement pertinente dans le contexte du Collège Vanier. En mai 2017, un groupe d'enseignant.e.s du Collège a organisé un colloque intitulé « Zones d'inconfort », subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), avec l'objectif d'« approfondir la compréhension des inconforts des étudiant-e-s et de l'expérience des enseignant-e-s dans leur vie collégiale et de développer une plus grande prise de conscience des questions d'appartenance dans les salles de classe ainsi que de meilleures pratiques pour y remédier » (Critical Diversity in Higher Education Research Team, 2017, p. 6). Lors du colloque, les participant.e.s ont discuté des thèmes qui peuvent provoquer de l'inconfort dans le contexte collégial : la langue, l'ethnicité, la race, le genre, la sexualité, la culture, et la religion. Après avoir présenté leurs recherches ou leurs expériences en tant qu'enseignant.e.s, les invité.e.s ont répondu à des études de cas préparées et présentées par des étudiant.e.s de Vanier. Ces scénarios ont servi d'études de cas dont l'objectif était d'illustrer l'inconfort potentiel que pourraient générer certaines discussions dans la salle de classe. Les discussions déclenchées par ces études de cas ont montré clairement les difficultés, mais aussi l'importance de réfléchir à ces moments d'inconfort académique, ainsi que la valeur de l'implication des étudiant.e.s dans ces conversations. Il est clair que la capacité des enseignant.e.s à gérer les situations d'inconfort peut avoir un grand impact non seulement sur le bien-être des étudiant.e.s, mais aussi sur leur apprentissage et sur le climat scolaire plus globalement. Notre projet de recherche s'inscrivait dans une certaine continuité de ce colloque; nous espérons poursuivre les riches discussions entamées par certain.es à Vanier à ce moment-là.

Les étudiant.e.s musulman.e.s et l'éducation contre l'islamophobie

Expériences de discrimination

Des recherches ethnographiques menées par plusieurs chercheur.e.s au Québec et au Canada démontrent un phénomène récurrent de discrimination envers les étudiant.e.s musulman.e.s à

différents niveaux (Zine, 2008; Sensoy & Stonebanks, 2009; Bakali, 2016; Abo-Zena, Sahli, & Tobias-Nahi, 2009; Khan, 2009). Cette discrimination peut se déployer à travers des insultes explicites, mais aussi par ce que Naved Bakali (2016) nomme « l'islamophobie dormante », un terme qui désigne les expressions plus subtiles de préjugés ou d'hostilité⁴ (p. 86), et qui se manifestent à travers d'autres expériences d'islamophobie dans la vie quotidienne (Khan, 2009). Cette islamophobie dormante transparait même dans des ressources utilisées en classe. Par exemple, une étude publiée en 2007 démontrait une amélioration des images de l'islam et des musulman.e.s présentes dans des manuels scolaires de langue française, utilisés au secondaire, au Québec. Ces résultats contrastaient de façon significative avec ceux d'une étude semblable qui avait été menée dans les années 1980. Or, il est important de noter que malgré les améliorations recensées, les images en question contenaient toujours « des erreurs factuelles » et une « présentation de l'islam monolithique, stéréotypée et largement dépendante d'une perspective ethnocentrique » (McAndrew, Oueslati, & Helly, 2007, p. 184).

La notion d'« islamophobie genrée » (Zine, 2008), transparait dans de nombreuses études sur les expériences d'étudiant.e.s musulman.e.s dans leurs milieux éducatifs (Bakali, 2016; Eid, 2015; Tiflati, 2017). Les jeunes femmes musulmanes, surtout celles portant le *hijab* et qui sont donc visiblement musulmanes, racontent qu'elles ont été ciblées, surtout lors des débats politiques sur les accommodements raisonnables ou sur la Charte des valeurs (Tiflati, 2017). Les jeunes hommes musulmans eux sont perçus comme des menaces, de potentiels terroristes ou comme des « radicaux » (Bakali, 2016). Les étudiant.e.s musulman.e.s rapportaient qu'ils étaient habités par le sens du devoir de représenter l'islam en cherchant à « expliquer » la religion ou encore à « traduire » ou justifier les actions d'autres musulman.e.s (Bakali, 2016; Abo-Zena, Sahli, & Tobias-Nahi, 2009). Cette position qu'ils occupent contribue à approfondir leur sentiment d'aliénation et de séparation d'avec les étudiant.e.s appartenant à la majorité.

Les expériences négatives vécues par les étudiant.e.s musulman.e.s ne sont pas nécessairement le résultat de mauvaises intentions de la part de leurs enseignant.e.s. Souvent, elles sont plutôt dues à leur manque de connaissances. Or, même dans des cas de bonne volonté, l'ignorance peut faire en sorte que les étudiant.e.s sentent qu'ils vivent une discrimination ou qu'ils sont écartés et cela peut nuire à leur sentiment d'appartenance et au climat d'apprentissage. C'est pour cela qu'il est important de parler aussi des bonnes pratiques et d'encourager la création de ressources pour les enseignant.e.s.

Les bonnes pratiques favorisant un climat scolaire inclusif des étudiant.e.s musulman.e.s

Les études citées dans la section précédente ont aussi recensé de bonnes expériences. Dans l'une d'entre elles, contrairement à la majorité des réponses, une étudiante musulmane au cégep expliquait qu'elle n'avait pas vécu de discrimination à son collège et qu'elle se sentait engagée dans sa communauté scolaire (Tiflati, 2017, p. 12). D'autres étudiant.e.s musulman.e.s ont témoigné d'une appréciation pour les moments quand leurs enseignant.e.s montrent du respect pour les identités religieuses ou culturelles des étudiant.e.s, ou quand les enseignant.e.s posent des questions hors de la classe au lieu de leur faire parler au nom de tous les musulman.e.s devant la classe entière (Khan, 2009).

⁴ Bakali (2016) explique que ces expressions peuvent devenir plus explicites selon les circonstances, comme par exemple des forums de discussion anonymes en ligne (p. 86).

Pour mieux encadrer les étudiant.e.s musulman.e.s, il est recommandé d'affirmer les multiples identités qui existent dans la classe et d'encourager un sentiment d'inclusion qui va au-delà d'une reconnaissance superficielle des origines des étudiant.e.s (Abo-Zena, Sahli, & Tobias-Nahi, 2009, p. 20). Les enseignant.e.s sont aussi encouragé.e.s à aider leurs étudiant.e.s à développer une littératie critique face aux images stéréotypées des musulman.e.s et d'autres groupes marginalisés. Comme explique Sevak Manjikian (2010), enseignant en *Humanities* au Cégep Vanier, dans un chapitre publié en 2010 sur son rôle en tant qu'enseignant non-musulman qui donne un cours sur les points de vue islamiques, il est essentiel pour l'enseignant.e d'avoir de l'humilité, de la compassion, et de l'autoréflexivité.

Il existe déjà plusieurs ressources pédagogiques pour contrer l'islamophobie. En 2016, deux associations canadiennes avaient créé un guide, disponible en français et en anglais, sur comment soutenir les étudiant.e.s face à l'islamophobie (Islamic Social Services Agency & National Council of Canadian Muslims, 2016). Un rapport sur l'islamophobie en Europe publié en 2015 contient plusieurs recommandations liées aux milieux éducatifs (Ramberg, 2015, pp. 118-119). Le Conseil de l'Europe (2012) a aussi publié en collaboration avec l'UNESCO un guide concentré sur comment répondre à l'islamophobie à travers l'éducation, qui contient de nombreuses stratégies liées à la pédagogie et au climat scolaire. Malgré la qualité et la valeur de plusieurs de ces ressources, il existe très peu de ressources spécifiques au contexte québécois et, encore moins de ressources destinées aux enseignant.e.s et aux élèves du niveau collégial. C'était un des objectifs premiers de notre projet, d'ailleurs. Créer des ressources pour soutenir la création d'un climat moins exclusif, et nourrit d'une démarche basée sur l'empathie et la bienveillance (hooks, 2003).

Contributions de cette recherche

Comme les études citées ici le démontrent, les étudiant.e.s musulman.e.s au Québec, comme ailleurs, vivent de l'islamophobie et de la marginalisation. Par ailleurs, il a aussi été démontré que les écoles et les établissements d'éducation post-secondaire sont parmi les espaces où cette discrimination peut être vécue, et que ces établissements peuvent jouer un rôle pour créer des environnements plus sécuritaires pour tou.te.s. C'est dans cet espace encore peu meublé de données que notre projet cherche à s'inscrire. Nous espérons contribuer à générer des connaissances plus étoffées au sujet des expériences des musulman.e.s au niveau collégial.

Ayant affirmé l'importance d'un bon climat scolaire et du sentiment d'appartenance pour le bien-être des étudiant.e.s et pour la réussite scolaire, et ayant souligné également la valeur d'une « pédagogie de l'inconfort » et de la capacité des enseignant.e.s à intervenir dans des moments de crise ou de difficulté, nous avons cherché grâce à ce projet de recherche-action participative, à développer des ressources pour les enseignant.e.s qui vont au-delà du curriculum formel, dans le but, justement, de forger un sentiment d'appartenance à la communauté institutionnelle et académique pour ces étudiant.e.s.

Dans la tradition de la recherche sur le sujet menée par les professeur.e.s et professionnel.le.s au Cégep Vanier, le présent projet reconnaît que les étudiant.e.s musulman.e.s au cégep ne représentent pas seulement un groupe à risque ou un groupe stigmatisé. Ces étudiant.e.s représentent aussi des agents de succès pour ce projet de recherche : des jeunes adultes qui sont déjà en train d'apprendre à faire de la recherche et à regarder leur monde de façon critique, grâce à leurs études collégiales. Avec son approche de recherche-action participative, ce projet a créé une opportunité importante de collaboration et d'engagement vis-à-vis des communautés concernées. La participation à

l'équipe de recherche des étudiantes musulmanes a permis d'amplifier leur voix, leur laissant l'occasion de parler en leur propre nom. C'était aussi l'occasion de mettre en valeur les connaissances qu'elles possèdent et qui découlent de leurs propres expériences.

Tout en tenant compte de la diversité des expériences des communautés musulmanes, ici comme ailleurs, ce projet de recherche qualitative visait à investiguer plus en profondeur les questions liées à l'islamophobie, à l'(ex)inclusion, à l'appartenance, et l'apprentissage chez les étudiant.e.s musulman.e.s au cégep. Nos objectifs étaient d'en connaître davantage sur cette communauté souvent marginalisée, d'identifier les meilleures pratiques pédagogiques pour intervenir dans des situations d'islamophobie, de proposer de nouvelles interventions pour répondre aux diverses manifestations de l'islamophobie dans le contexte collégial, et de développer des connaissances et une méthodologie que nous espérons partager avec les collègues à travers le réseau cherchant à mener des projets de recherche-action participative, auprès de la population estudiantine de leur établissement.

Bien que ce projet ne soit pas la première expérience de recherche-action participative dans un milieu collégial, notre démarche incluant le développement collaboratif de ressources pédagogiques et ressources pour étudiant.e.s représente une méthode hybride et novatrice qui peut être transférée à d'autres contextes. Il s'agit selon nous d'une contribution méthodologique importante qui a déjà commencé à faire son chemin au sein de notre institution. Plusieurs professeur.e.s du Collège Vanier ont déjà sollicité notre expertise au moment d'élaborer leur propre recherche. D'ailleurs, le niveau collégial est un terrain fertile pour l'approche RAP, étant donné les capacités de recherche qui sont toujours en essor chez les étudiant.e.s et dans ces établissements. Notre projet a voulu mettre en valeur ces capacités émergentes afin de collaborer pour la création d'un environnement éducatif inclusif.

Il va sans dire que les étudiant.e.s musulman.e.s ne sont pas les seul.e.s étudiant.e.s à vivre une certaine vulnérabilité ou marginalisation. Or, la pertinence d'étudier ce groupe en particulier demeure criante, étant donné les discours politiques et médiatiques qui circulent en permanence au sujet des musulman.e.s (Elbih, 2015). Malgré la spécificité de notre objet de recherche, il y avait au cœur de notre démarche le souci de développer des pratiques qui pourraient servir à d'autres populations : par exemple, les étudiant.e.s Noir.e.s, autochtones, réfugié.e.s, membres des communautés LGBTQI+, les étudiant.e.s en situation de handicap, et autres.⁵ Ce rapport final contient des recommandations pour le développement de projets semblables avec d'autres populations d'étudiant.e.s dans le contexte collégial.

⁵ Bien entendu, plusieurs de ces catégories sont aussi représentées chez les musulman.e.s; ce ne sont pas des groupes mutuellement exclusifs.

Méthodologie

Cadre conceptuel

Il est essentiel de nommer que notre intérêt pour l'approche de la recherche-action participative (RAP), qui sera approfondie la prochaine section, est indéniablement nourri par le fait que nous envisageons notre travail pédagogique à partir du cadre théorique du féminisme critique de la race (*critical race feminism*). Comme le définit la chercheuse en éducation Begum Verjee (2012), « Critical race feminism seeks to understand how society organizes itself along intersections of race, gender, class, and other forms of social hierarchies. It utilizes counter-storytelling as methodology and legitimizes the voices of women of colour in speaking about social oppression » (p. 57). Plus généralement, les théoriciens de la théorie critique de la race (*critical race theory*) Delgado et Stefancic parlent de cette approche comme étant un mouvement théorique mais aussi de pratique : « The critical race theory (CRT) movement is a collection of activists and scholars engaged in studying and transforming the relationship among race, racism, and power. The movement considers many of the same issues that conventional civil rights and ethnic studies discourses take up but places them in a broader perspective that includes economics, history, setting, group and self-interest, and emotions and the unconscious » (Delgado et Stefancic, 2017, p. 3).

Ce cadre conceptuel informe non seulement le contenu de ce projet mais aussi la méthodologie de notre recherche. Il propose des lectures des phénomènes sociaux qui prend en compte les rapports de pouvoir systémiques et individuels, et nous a permis d'aborder au sein de ce projet les nombreuses dynamiques de pouvoir qui régissent la vie académique et sociale des étudiant.e.s tout au long de leurs études collégiales. Il nous a permis aussi de prendre en compte les dynamiques de pouvoir au sein même de l'équipe et tout au long du processus de recherche. Du fonctionnement et de la composition de l'équipe de recherche jusqu'à la façon que nous avons eu de penser aux participant.e.s, en passant par l'élaboration des questions de recherche et, ultérieurement, des ressources, toutes les étapes de ce travail étaient sous-tendues par une lecture féministe critique de la race. Ce faisant, notre objectif était « de faire de la recherche autrement », notamment en transformant les pratiques de gestion d'équipes et en abordant la recherche à partir de l'angle de la transformation sociale (Razack, Smith, & Thobani, 2010). Il y avait le souci de rééquilibrer les rapports de pouvoir entre les populations étudiées et les personnes qui mènent les études et qui, historiquement ont rarement été issues des communautés elles-mêmes.

Approche recherche-action participative (RAP)

Cette conception de notre recherche nous a menées naturellement à incorporer la recherche-action participative au projet. L'approche RAP, initialement développée dans les pays du Sud (Longtin, 2010), représente une approche de recherche transformative. Cette approche propose que la recherche opère comme mécanisme de transformation sociale (Mertens, 2010, p. 238). Un principe fondamental de la RAP est qu'elle « part de la conviction que le savoir n'est jamais un objet séparé de la personne, qu'il s'inscrit au contraire à même sa relation avec la personne et son expérience immédiate des circonstances dans lesquelles cette relation se produit » (Bourassa, Bélair, & Chevalier, 2007, pp. 1-2). Elle consiste à former des membres de la communauté concernée aux méthodes de recherche, et de « reconnaître en soi les savoirs expérientiels, pratiques ou traditionnels comme des savoirs légitimes et

rigoureux au même titre que les savoirs universitaires répondant à leurs propres règles de rigueur et de reconnaissance » (Gélineau, Dufour, & Bélisle, 2012, p. 37).

Comme le dit la chercheuse en travail social Catherine T. Chesnay, la recherche-action participative propose une approche « pour mener la recherche “avec” et “pour,” plutôt que “sur” » (p. 58; traduction libre). La RAP est une approche méthodologique qui se définit par la participation de la communauté concernée aux activités de recherche. Dans le contexte de ce projet, l’approche RAP a signifié qu’une équipe d’étudiant.e.s (majoritairement) musulman.e.s soit recrutée dès le début du projet pour faire partie de la planification du projet et des activités de recherche. Ceci représente un choix méthodologique délibéré de mettre ces étudiant.e.s et leurs expériences au centre du projet et de leur donner la parole au lieu de parler en leur nom.

Nous avons choisi l’approche RAP pour ce projet pour plusieurs raisons. Selon Gilles Tremblay et Hélène Bonelli (2007), la recherche-action participative « porte une double finalité: transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (p. 66). Effectivement, nous estimons que l’implication directe dès le départ des étudiantes musulmanes à toutes les étapes de la recherche – la soumission des outils de recherche au Comité d’éthique de recherche, l’élaboration des questions pour les entrevues, l’évaluation des ressources, la revue de littérature, le travail de terrain de rencontre avec la population étudiée, la codification et l’analyse des données, l’identification des besoins et l’élaboration de ressources ainsi que l’écriture des rapports finaux – a augmenté de manière significative la qualité de nos résultats de recherche. Leur connaissances intimes des questions qui guidaient la recherche a aussi favorisé une plus grande créativité dans l’élaboration des ressources. Ce projet a aussi permis aux étudiantes de bénéficier d’une importante formation à la recherche qualitative. Non seulement les étudiantes ont-elles bénéficié d’une expérience professionnelle unique pour les gens de leur âge, mais elles ont pu faire partie d’un projet qui avait à cœur l’amélioration des conditions des personnes confrontées aux mêmes obstacles qu’elles. Nous avons pu constater l’impact de ces deux éléments sur la confiance et l’estime de soi des étudiantes au cours des trois années du projet. Dans un contexte où on parle souvent dans les médias d’une façon réductrice autant de leurs capacités que des opportunités qui s’offrent à elles, la participation de ces jeunes femmes à une démarche qui valorisait leur voix et leur savoir leur a permis de commencer à envisager autrement leur avenir. Non seulement ont-elles reçu une reconnaissance que la société majoritaire leur accorde rarement, mais en plus elles ont eu l’occasion de développer de nouvelles aptitudes dans le domaine de la recherche, notamment. Certaines d’entre elles nous ont directement communiqué que leur participation au projet et possiblement le mentorat qu’elles y ont reçu leur avaient permis d’envisager de nouvelles avenues, que ce soit au niveau de leurs études, de leur vie professionnelle ou encore en lien avec leur vie intérieure et leur quête identitaire.

En lien avec l’approche RAP, nous faisons une distinction tout au long de ce rapport entre les étudiantes chercheuses – c’est-à-dire ces étudiantes qui font partie de l’équipe de recherche – et les participant.e.s, qui sont ces étudiant.e.s qui ont participé aux entrevues et/ou aux groupes de discussions. Nous soulignons aussi que le rôle des étudiantes chercheuses dans ce projet n’est pas synonyme avec celui d’assistante en recherche. Ces chercheuses apportent une expertise au projet, soit leur propre expérience comme membres du groupe concerné par cette recherche. L’approche RAP reconnaît l’expertise de ces membres de l’équipe de recherche, notamment en les engageant dans le processus de direction du projet depuis le début.

Méthodes de recherche

Ce projet constitue une recherche qualitative sur les expériences des jeunes musulman.e.s au collégial. Les participant.e.s recruté.e.s sont des personnes s'identifiant comme musulman.e.s exclusivement (avec l'exception des entrevues avec les enseignant.e.s, un échantillon composé de musulman.e.s et des non-musulman.e.s). L'invitation à participer aux entrevues a été partagée largement au sein des populations estudiantines, particulièrement la première année, au Collège Vanier. Le degré et la nature de la pratique n'ont pas été un critère de recrutement; au contraire, il était important pour nous de recruter des personnes issues des différentes sectes, communautés ethniques et dont les pratiques étaient le plus variées possible. Cette préoccupation est directement informée par une grille d'analyse critique féministe et anti-raciste critique, dans la mesure où il était important d'éviter, le plus possible, que les tendances majoritaires au sein des communautés musulmanes se substituent entièrement aux pratiques dites minoritaires, et que les expériences considérées périphériques soient ainsi effacées.

Nous avons pris la décision d'interviewer aussi des enseignant.e.s pour deux raisons principales. Premièrement, les enseignant.e.s ont typiquement une histoire beaucoup plus longue à Vanier que les étudiant.e.s qui restent au collège habituellement entre deux et quatre ans. Les enseignant.e.s ont, par conséquent, une perspective différente des étudiant.e.s sur l'histoire et le contexte de Vanier. Deuxièmement, nous avons comme objectif de créer des ressources pédagogique destinées entre autre aux enseignant.e.s, il était important de prendre leur pouls à cet égard.

Pour les deux populations avec lesquelles nous avons parlé, l'approche qualitative nous offrait la possibilité d'aller en profondeur quant aux expériences spécifiques de chaque participant.e.s. Cette recherche a été menée grâce à une série d'entrevues semi-structurées d'environ 1-2 heures chacune, ainsi que des groupes de discussion. Les entrevues et les groupes de discussion ont été menés par les chercheuses principales du projet et les chercheuses étudiantes. Les questions qui ont servi à guider autant les entrevues que les groupes de discussions ont été élaborées principalement par les étudiantes chercheuses et portaient sur les expériences d'islamophobie, d'inclusion et d'exclusion, le sentiment d'appartenance au Collège, les expériences en classe ainsi qu'auprès des pairs. Les participant.e.s aux entrevues ont été recruté.e.s grâce à plusieurs stratégies : communication avec l'Association des étudiant.e.s musulman.e.s, recrutement dans les classes, affiches et tables d'information. La sélection des participant.e.s a été faite avec un souci pour une représentation de la plus grande diversité des expériences et des perspectives, en reconnaissant toujours que les expériences des étudiant.e.s musulman.e.s peuvent varier énormément et ce, en fonction de plusieurs facteurs. Après que les participant.e.s aient exprimé leur intérêt à participer, nous leur avons envoyé une liste des noms de l'équipe de chercheuses (principales et étudiantes) pour leur donner l'option d'exclure certaines membres de l'équipe (par exemple, des étudiantes qu'ils connaissaient de leurs cours) de leur entrevue, ou bien d'opter pour la présence d'une amie qui faisait partie de l'équipe, si cela les mettait plus à l'aise. Nous cherchions aussi à éviter le plus possible les potentiels conflits pouvant émerger dans ce contexte où les étudiantes chercheuses interviewaient leurs pairs. Nous avons offert cette même possibilités aux enseignant.e.s pour éviter qu'ils se retrouvent dans une situation malaisante soit devant une étudiante, soit vis-à-vis de leur collègues. D'ailleurs, il a été décidé que Leila

Bdeir ne serait pas mise au courant de l'identité des participant.e.s de son département, c'est-à-dire celui des Humanities.

La première année nous avons mené 30 entrevues avec des étudiant.e.s musulman.e.s, et 14 entrevues auprès des enseignant.e.s sur leurs expériences, leurs observations, et leurs pratiques. Toutes les entrevues lors de cette première année ont eu lieu au Collège Vanier, et toutes sauf une ont été enregistrées et transcrites; pour l'entrevue où l'étudiante a refusé que son entrevue soit enregistrée, les chercheuses ont pris des notes détaillées. À l'exception de deux ou trois, les entrevues à Vanier se sont déroulées en anglais. Lors de la deuxième année, et en présence des membres de la nouvelle équipe, nous avons mené deux entrevues supplémentaires, ainsi que deux groupes de discussion à Vanier. Après l'obtention de l'approbation des Comité d'éthique de recherche des collèges Saint-Laurent, John Abbott, de Sherbrooke et de Ste-Foy, nous avons entamé les démarches de recrutement à distance. Au moment du premier confinement en mars 2020, l'équipe avait réussi à mener cinq entrevues dans l'un des cégeps à Montréal, ainsi qu'un groupe de discussion dans un des collèges à l'extérieur de la ville. À part la collecte de données, les équipes de de recherche ont aussi travaillé sur l'analyse et sur la création de ressources pour enseignant.e.s et pour étudiant.e.s musulman.e.s.

Les prochaines sections organisées par année du projet nous permettent d'offrir une description plus détaillée et précise de la méthodologie empruntée au cours du projet. Pour chaque année, nous parlerons du recrutement à l'équipe de recherche, du processus de formation de l'équipe, des activités de recherche, de la dynamique à l'intérieur de l'équipe de recherche, et finalement des réussites, défis, et considérations éthiques qui se sont présentés.

Étapes et déroulement

Année 1 (2018-2019)

Recrutement pour l'équipe de recherche

La première étape dans la mise en œuvre du projet de recherche selon une approche RAP était de faire le recrutement d'étudiant.e.s qui formeraient l'équipe de recherche. Dès août 2019, les deux chercheuses principales ont élaboré une offre d'emploi qui a circulé à travers le collège. Nous avons demandé à nos collègues dans différents départements de partager l'information avec leurs étudiant.e.s. Nous avons aussi posé des affiches dans les différents bâtiments du collège, incluant dans la salle de prière qui sert aussi de lieu de rencontre pour les membres de l'Association des étudiant.e.s musulmane (Muslim Student Association ou MSA). L'association avait aussi accepté de nous laisser présenter le projet à la fin d'une prière du vendredi. La mise en candidature exigeait que les étudiant.e intéressé.e.s soumettent leur CV, une lettre de présentation expliquant leur intérêt pour le projet, ainsi que deux lettres de référence, dont au moins une lettre d'un.e enseignant.e de Vanier. Nous nous sommes inspirées du modèle de l'équipe de recherche formée pour travailler à la conférence *Zones d'inconfort* (Critical Diversity in Higher Education Research Team, 2017), qui avait mis en place un processus semblable pour recruter les étudiant.e.s chercheur.e.s.

En tant que chercheuses principales, nous avons établi une série de critères que nous jugeons importants dans le choix des étudiant.e.s. Parmi ceux-ci, il nous était essentiel de former une équipe

représentant, le plus possible, une diversité de perspectives et d'expériences (en ce qui concerne, par exemple, le genre, la race, l'origine ethnique, le niveau de pratique religieuse, la secte, le programme d'études, etc.) Nous cherchions bien sûr des aptitudes pour l'écriture et l'analyse, pour la gestion de temps, ainsi qu'un intérêt pour la recherche. Un contrat de cinq heures par semaine, au salaire de 20\$/l'heure leur était offert.

La première année, environ une douzaine d'étudiant.e.s ont postulé et seulement une des candidatures provenait d'un homme. D'ailleurs, pour les trois années, la majorité écrasante des applications provenait de jeunes femmes. La première année, le projet n'était pas encore bien connu, et la plupart des applications provenait des étudiantes impliquées auprès de l'Association étudiante musulmane. Après la tenue d'une dizaine d'entrevues, notre choix s'est arrêté sur six jeunes femmes, dont cinq étaient musulmanes. Toutes les musulmanes portaient le foulard et étaient sunnites. Nous pouvons les décrire comme étant pratiquantes et impliquées auprès de leur communauté religieuse, au cégep et/ou à l'extérieur. Parmi les musulmanes, il y avait quand même une diversité ethnoculturelle, avec cinq pays d'origine représentées parmi les cinq jeunes femmes. L'étudiante non musulmane n'exprimait pas d'appartenance religieuse particulière; elle était très impliquée dans des initiatives écologiques et *d'empowerment* des jeunes femmes.

Formation

Formation initiale

Très rapidement après la mise sur pied de l'équipe de recherche en cette première année, nous avons été confrontées au défi d'organiser des séances de formation de groupe en raison des contraintes imposées par les horaires des six étudiantes, toutes avec une pleine charge de cours et, très souvent, un sinon plusieurs contrats de travail ou de bénévolat au sein du collège et à l'extérieur, en plus du projet de recherche. Pour pallier à ces contraintes, nous avons fixé des rencontres pendant quatre fins de semaines à l'automne, et plusieurs séances subséquentes en semaine, à partir de janvier. Les formations de l'automne ont duré entre une demi-journée et une journée entière et elles avaient comme objectif d'offrir un survol des différents thèmes sociaux-politiques qui constituent la toile de fond de ce projet. Voici les thèmes couverts : l'histoire de la présence musulmane au Québec et au Canada (de l'esclavage à l'immigration, démographie, etc.), l'histoire du rapport du Québec avec la religion en général, et les religions dites minoritaires, spécifiquement l'islam, le cadre conceptuel féministe et anti-raciste critique et l'analyse intersectionnelle, l'approche RAP, et les méthodes de la recherche qualitative. Les formations sur la RAP ont été fortement inspirées par les outils de formation de jeunes chercheur.e.s dans les projets RAP créés par l'Université de Californie à Berkeley (YPAR Hub, 2015), ainsi que par d'autres ressources pour la formation des équipes et l'élaboration de la démarche de recherche-action participative (Guay & Prud'homme, 2011).

Les étudiantes ont aussi dû faire des lectures en appui au matériel couvert lors des formations. Pour l'étudiante non musulmane, nous lui avons demandé si elle ressentait le besoin d'en apprendre davantage sur les aspects plus élémentaires des cultures et pratiques des communautés musulmanes. Elle a montré un intérêt marqué pour un tel complément aux formations reçues en équipe. Nous avons donc identifié des lectures qui lui permettraient de combler ce manque. Par ailleurs, tout au long des formations de groupes, les chercheuses principales vérifiaient auprès de l'étudiante qu'elle arrivait à

suivre les discussions et les échanges. Il a été prioritaire pour nous de cultiver un environnement aussi inclusif que possible. Lors des formations, il a été rappelé que les communautés musulmanes sont elles-mêmes diverses et que lors des interactions avec les participantes, il fallait que les chercheuses-étudiantes soient attentives à la possibilité que leur propre grille de lecture religieuse intervienne et mette en péril le sentiment de sécurité des participantes issues de communautés dites minoritaires.

Formation à la recherche qualitative

Le processus de formation aux méthodes de recherche qualitative a été mené en plusieurs étapes et a couvert différents thèmes. À l'automne, alors que nous attendions l'approbation du Comité d'éthique en recherche du Collège Vanier, une démarche à laquelle les étudiantes ont participé, nous en avons profité pour travailler l'analyse de discours, et plus tard dans la session, la préparation aux entrevues semi-structurées que les étudiantes allaient devoir mener. Elles ont aussi eu l'occasion de pratiquer les entrevues avec les membres de l'équipe.

Pendant les vacances de Noël 2018/2019, nous avons reçu l'approbation finale du Comité d'éthique en recherche (CER) du Collège. En janvier 2019, avant le début de la session d'hiver, nous avons commencé à faire des entrevues, commençant avec trois enseignant.e.s et une étudiante qui ont accepté d'être interviewé.e.s dans la présence de toute l'équipe ou de la moitié de l'équipe pour qu'un plus grand nombre des étudiantes puissent observer l'entrevue. Ceci a offert aux étudiantes chercheuses une formation plus pratique et les a préparées pour les prochaines entrevues. Plus tard dans la session d'hiver, nous avons poursuivi des formations plus approfondies quant à la recherche qualitative, notamment la transcription des enregistrements, ainsi que le codage de premier et de deuxième niveau.

Méthodes d'engager l'équipe

Plus globalement, que ce soit lors des formations générales ou pendant les formations plus ciblées, ou dans la gestion du projet de façon générale, il y avait chez les chercheuses principales un souci de transmettre les informations le plus concrètement possible en fournissant des exemples et en offrant la possibilité de pratiquer les instructions. Il y avait lors des formations, du travail d'équipe, des séances de « brain-storm » pour planifier les étapes à venir, ainsi qu'une pratique de consultation auprès d'elles afin de mieux cerner leurs besoins, et leurs objectifs quant à la recherche elle-même. Nous avons encouragé les étudiantes-chercheuses à demander de l'appui au sein de l'équipe, que ce soit auprès des chercheuses sénières, ou encore, entre elles.

Activités de recherche

Comme il a déjà été mentionné, l'équipe d'étudiantes-chercheuses a été impliquée, lors de cette première année, à toutes les étapes de la recherche. En sous-groupes, quelques-unes d'entre elles ont préparé un premier jet des questions d'entrevues, qui ont été révisées et finalisées en grand groupe. Un autre sous-groupe a développé les matériaux de recrutement, dont l'affiche et le texte à partager avec les professeures pour la dissémination auprès des étudiant.e.s du collège. Le troisième sous-groupe a préparé la demande au Comité d'éthique de la recherche.

Une fois l'approbation CER obtenue et le recrutement entamé, les entrevues ont démarré. Les chercheuses principales ont mené les premières entrevues en présence d'une des étudiantes-chercheuses qui observait le processus. Pour les premières entrevues menées par chacune des

étudiantes-chercheuses, l'une des chercheuses principales accompagnaient celles-ci afin de les appuyer et de pouvoir offrir des conseils ou des corrections après l'entrevue. Une fois qu'elles avaient pris de l'expérience et plus de confiance, les étudiantes ont mené les entrevues sans notre supervision et, généralement, en équipe de deux. (Tel qu'indiqué ci-haut, les participant.e.s aux entrevues avaient toujours d'inclure ou d'exclure des membres spécifiques de l'équipe.) Elles ont aussi fait une grande partie du travail de transcription et, en cette première année, ont fait un travail considérable de codage des données. En tout, entre janvier et juillet 2019, l'équipe de recherche a mené 42 entrevues (28 avec étudiant.e.s et 14 avec enseignant.e.s), toutes au collège Vanier. Au moment où s'achevait la session d'hiver 2019, presque toutes les entrevues avaient été transcrites, et un premier niveau de codage entrepris.

Pour le premier niveau de codage, nous avons utilisé l'approche du « grounded theory », c'est-à-dire, une approche qui ne commence pas avec un cadre spécifique pour organiser les données (Glaser & Strauss, 1967/2006; Floersch, Longhofer, Kranke, & Townsend, 2010). Plutôt, l'idée est de créer le cadre à partir de ce qui se dégage des données collectées. Pour le premier de niveau du codage, chaque membre de l'équipe a pris une ou deux transcriptions d'entrevues pour tenter d'y déceler les thèmes principaux. Ensuite, nous nous sommes rencontrées en équipe pour parler des thèmes communs que nous avons identifiés afin d'élaborer un cadre nous permettant d'organiser et d'analyser les données.

Nous avons pu identifier que les expériences racontées lors des entrevues correspondaient très souvent à des contextes spécifiques, et qued, d'ailleurs, les contextes se répétaient fréquemment à travers l'ensemble des entrevues. Nous avons donc pris la décision d'organiser les données par contexte, pour pouvoir mieux comparer les expériences des participant.e.s et pour aller en plus de profondeur. De plus, cette approche nous a semblé avantageuse pour pouvoir offrir des recommandations aux établissements scolaires. En tout, neuf contextes différents ont été identifiés à partir des entretiens auprès des étudiant.e.s: la salle de classe, les interactions sociales, l'institution, la salle de prière/association étudiante musulmane, Montréal, Québec, l'univers intérieur des étudiant.e.s, la famille/communauté et, finalement, une catégorie dite « autre » pour ramasser les données intéressantes, s'insérant moins bien dans d'autres contextes. Plusieurs « thèmes » ont aussi été identifiés pour faciliter la lecture et la classification des entrevues par les étudiantes, notamment l'islamophobie, le *hijab*, l'identité, le sentiment d'appartenance, la sexualité, la laïcité, la pratique religieuse, et bien d'autres. L'élaboration de ce cadre avait comme objectif d'aider les étudiantes à mieux cerner le travail de codage, qui leur paraissait très gros et intimidant au moment de l'entreprendre. Les étudiantes ont terminé l'année avec la tâche, pour chaque transcription, d'identifier les thèmes importants ainsi que les contextes pertinents pour chaque citation.

Dynamique intra-groupe

Concernant la dynamique de groupe entre les étudiantes, nous pouvons affirmer avec confiance qu'elle était positive. Certaines des jeunes femmes se connaissaient déjà, ce qui a bien sûr facilité la complicité entre elles. Quatre d'entre elles étaient environ du même âge et avaient connu une trajectoire académique relativement normale. La cinquième étudiante musulmane était plus âgée d'au moins 10 ans et effectuait un retour aux études au moment de son recrutement au projet. L'étudiante non musulmane s'est montrée extrêmement ouverte à en apprendre plus sur les expériences de ses co-chercheuses ainsi que sur celles des étudiant.e.s interviewé.e.s. D'ailleurs, elle a fait preuve de

beaucoup de solidarité, notamment en mars 2019, au moment de la tuerie dans deux mosquées en Nouvelle-Zélande. Cette dernière a cherché activement à témoigner son soutien à toute l'équipe.

Réussites, défis, et considérations éthiques

La première année est celle où il nous a été le plus difficile d'assurer une diversité au sein de l'équipe de recherche. Toutes les étudiantes musulmanes portaient le foulard, s'identifiaient comme sunnites et provenaient d'origine sud-asiatiques ou arabes. Nous avons pu constater aussi une certaine similarité dans la façon d'aborder les questions de religion et de pratique. Il nous est donc apparu essentiel d'intégrer au processus de formation, une discussion sur l'importance pour elles de rester à l'écoute de la diversité qui est présente chez les communautés musulmanes – que ce soit au niveau de la pratique ou de l'identité religieuse – lors des entrevues. D'ailleurs, il est arrivé par exemple qu'à la suite d'une entrevue menée par l'une d'entre elle, une des chercheuses principales présente lors de l'entrevue soulève un moment où l'étudiante se serait insérée dans l'entrevue d'une façon qui pourrait avoir l'effet de créer une gêne pour l'étudiante interviewée, dont la pratique était différente. Dès que ça lui a été mentionné, elle en a pris conscience. Ce moment a permis de mettre en valeur plusieurs choses pour nous. D'abord que ces étudiantes ont vraiment pu grâce à leur participation au projet intégrer des apprentissages importants. Cet incident illustre bien aussi les défis qui peuvent émerger pour des chercheuses lorsqu'elles sont directement interpellées par le sujet d'étude. Cet incident a confirmé la décision des chercheuses principales d'accompagner les chercheuses étudiantes lors des entrevues initiales, pour avoir l'opportunité d'identifier et de corriger des situations potentiellement problématiques.

Par ailleurs, la tâche de maintenir un équilibre entre l'intégrité théorique et éthique du projet, tel qu'imaginée par les chercheuses principales, et les considérations pratiques liées à la gestion d'une part, et d'autre part aux postures éthiques et morales des étudiantes, constituait aussi un défi de taille. Par exemple, n'ayant pas été formée ou même familiarisée préalablement avec les théories féministes, il n'était pas impossible que certaines des chercheuses-étudiantes abordent avec une certaine appréhension ce positionnement du projet. Cette appréhension s'expliquerait en partie par la façon dont certains discours féministes ont servi, ici au Québec mais pas seulement, à justifier le passage de lois qui ont eu comme effet d'accroître la marginalisation de certaines femmes musulmanes (Bilge, 2010). Bien que nous ayons tenté d'illustrer clairement les différences entre ce féminisme libéral qui évacue les multiples facteurs qui contribuent à l'oppression des femmes hormis le genre, et le féminisme anti-raciste et critique qui sous-tendait ce projet, il est réaliste d'imaginer qu'il restait une certaine hésitation chez certaines membres de l'équipe. Toutefois, les chercheuses-étudiantes ont fait preuve d'une ouverture d'esprit et d'une capacité de considérer les nouvelles idées et les autres perspectives, tout en restant fidèles à leurs propres valeurs.

Il est aussi important de souligner que, pour plusieurs des participant.e.s au projet, il y avait un certain confort à être interviewé.e.s par des chercheuses qui étaient aussi des étudiantes et visiblement musulmanes. Cela pouvait être rassurant pour iels car iels n'avaient pas besoin de « se traduire » pour se faire comprendre. Même certain.e.s participants qui ne partageaient pas les mêmes façons de s'habiller ou de pratiquer ont exprimé une solidarité avec les étudiantes de l'équipe lors de l'entrevue.

Nous continuons à croire que le fait d'avoir une équipe composée majoritairement de membres de la communauté étudiée a eu une influence positive sur le processus de recherche.

Année 2 (2019-2020)

Recrutement pour l'équipe de recherche

Un des défis de la recherche participative au niveau collégial est la courte durée de programmes au cégep. Ainsi, seulement une étudiante de la première équipe était disponible pour continuer sa participation pendant la deuxième année du projet; nous lui avons donc offert, elle a accepté, un renouvellement de contrat. Nous estimions qu'il serait utile d'avoir une personne qui pouvait assurer avec les deux chercheuses principales une certaine pérennité au sein de l'équipe. Nous constatons aussi l'avantage d'avoir avec nous quelqu'une qui n'aurait pas besoin d'être formée et qui pouvait reprendre dès la fin août le travail de transcription, de codage et d'analyse.

Donc, comme à l'automne 2018, l'automne 2019 démarra avec la réactivation du processus de recrutement, qui avait été entamé au printemps. À nouveau des affiches ont été placées dans le collège et des courriels envoyés aux enseignant.e.s. Nous avons aussi fait paraître notre annonce dans le bulletin électronique hebdomadaire qui est distribué à travers le collège. Grâce aux nombreuses entrevues qui avaient eu lieu à la session d'hiver 2019, le projet était mieux connu. Non seulement avons-nous reçu un plus grand nombre d'applications, mais les candidatures étaient beaucoup plus diverses. Bien qu'ils soient demeurés minoritaires, plus d'hommes ont appliqué aussi; malheureusement, aucune des candidatures masculines ne se démarquaient suffisamment pour mériter une entrevue. Par contre, au niveau des étudiantes, nous avons fait passé 10 entrevues et avons eu un choix final difficile à faire. L'équipe finale a été formée avec cinq étudiantes musulmanes et une étudiante juive. Parmi les jeunes femmes musulmanes, deux portaient le foulard (dont celle qui avait été recrutée la première année), et trois ne le portaient pas. L'une d'entre elle était d'origine guinéenne, trois d'origine sud-asiatique (pakistanaise et bengalaises), et la dernière musulmane d'origine libanaise et italienne et la seule chiite.

Formation

Ayant retenu des leçons importantes de la première année, dès l'entrevue nous avons demandé aux candidates d'apporter leur horaire pour la session académique; nous avons aussi identifié les dates des formations à l'avance et nous en avons fait une condition d'embauche qu'elles soient en mesure d'y participer, incluant la fin de semaine. Nous avons aussi demandé aux étudiantes qu'elles évitent de remplir la pause universelle, le moment de la semaine quand toute la communauté du collège est libre collectivement. Cette période a lieu les mercredis et c'est le moment auquel nous planifions nos rencontres d'équipe.

Comme à la première année, les cinq nouvelles étudiantes ont commencé par recevoir des formations que nous qualifions de générales, dans la mesure où nous n'avions pas comme objectif de transmettre des « aptitudes » en soi, mais plutôt une compréhension générale de certains des enjeux sociaux-politiques et historiques qui sous-tendent cette recherche. Après cette première étape, les étudiantes ont pu recevoir, comme à l'année précédente, une formation plus pointue pour mieux

comprendre et intégrer les méthodes liées à l'approche RAP, ainsi qu'à la recherche qualitative plus globalement. Au début de mars 2020, en attendant de pouvoir mener plus d'entrevues, nous avons décidé de former l'équipe afin qu'elle puisse entamer l'analyse qualitative des données récoltées la première année du projet. Pour ce faire, nous avons mis en place une démarche échafaudée, c'est-à-dire que nous avons étayé la formation et le travail de la façon suivante :

1. Les cinq étudiantes ont été divisées en deux équipes; chaque équipe a reçu « sa » section de données, un document contenant les citations liées à un des contextes d'analyse identifié l'année précédente.
2. Nous avons demandé à chacune des équipes de travailler de regarder les données de façon à pouvoir élaborer un plan préliminaire de classification (thèmes) pour organiser les citations. Nous avons demandé aux étudiantes de comparer leur travail de classification afin d'assurer qu'il y aurait une cohérence entre le travail des chercheurs.
3. Nous avons rencontré les étudiantes afin qu'elles nous présentent leur travail initial. Constatant que ce travail était de haut niveau, nous leur avons demandé de le poursuivre et d'entamer le travail d'analyse et d'écriture. Ces rencontres ont eu lieu juste avant le début du confinement.

Ce travail devait être temporaire, en attendant que les institutions rouvrent et que l'équipe puisse reprendre les entrevues, mais quand la réalité de la pandémie s'est imposée de façon plus claire et définitive, et que nous avons renoncé à entreprendre de nouvelles entrevues, nous avons demandé aux étudiantes de continuer avec l'analyse et la rédaction de leurs sections. Selon le besoin, nous avons fourni du soutien et de la formation supplémentaire.

Activités de recherche

L'élargissement du projet était au cœur de la deuxième année. Ainsi, afin de pouvoir valider les conclusions préliminaires de la première année, et afin d'ajuster l'élaboration des ressources pour en assurer une pertinence globale au réseau des cégeps, nous avons identifiés quatre collèges différents où nous espérons mener des entrevues et des groupes de discussion. Ces collèges furent choisis avec un souci de représentation d'établissements francophones et anglophones, ainsi que des réalités en dehors de la grande région métropolitaine de Montréal. Ces collèges sont le Collège de Saint-Laurent, le Collège Ste-Foy, le Collège de Sherbrooke, et le Collège John Abbott. Nous avions comme objectif de mener entre cinq et dix entrevues, ainsi qu'un à deux groupes de discussion, par cégep. Les questions d'entrevues étaient sensiblement les mêmes que celles posées à Vanier, la première année, mettant davantage l'accent sur les expériences individuelles des participant.e.s. Quant aux groupes de discussion, l'objectif était surtout d'explorer le niveau le type de soutien offert par les établissements aux étudiant.e.s et, ainsi de jauger l'appétit des participant.e.s pour un quelconque soutien, que ce soit en classe ou dans le collège en général. Deux étudiantes-chercheuses ont développé le matériel pour recruter des participant.e.s dans les différents cégeps; au niveau des établissements, les responsables avec qui nous étions en contact ont été très proactifs dans la distribution des affiches et des messages. Or, malgré ces efforts, le recrutement dans les autres cégeps a été difficile. À la mi-mars 2020, nous avons pu mener cinq entrevues dans au Cégep de Saint-Laurent, un groupe de discussion au Cégep de Sherbrooke, et deux groupes de discussions au Cégep Vanier. Au moment du premier confinement, nous

étions aussi en contact avec quatre autres étudiantes intéressées à participer (à Sherbrooke, Sainte-Foy, et John Abbott), mais ces entrevues ont dû être annulées.

En parallèle à cette seconde vague de collecte de données et se basant sur les premiers résultats recueillis, le développement de ressources pédagogiques a été entamé. L'objectif principal de celles-ci est d'offrir un appui, à la fois aux étudiant.e.s musulman.e.s et aux enseignant.e.s pour faciliter la prise en compte des réalités particulières vécues par certain.e.s jeunes, lors de leur passage au cégep. Moins d'un an après la tuerie dans deux mosquées en Nouvelle-Zélande, nous étions aussi consciente de l'importance de fournir de l'information aux enseignant.e.s à l'avance d'un tel futur incident, pour qu'ils soit déjà préparé.e.s à soutenir des étudiant.e.s touché.e.s. La première ressource produite a pris la forme d'un document divisé en deux parties : la première section contient des conseils pour comment être un.e bon.ne allié.e aux étudiant.e.s musulman.e.s, et la deuxième, une liste annotée de ressources en ligne. Nous avons fait circuler le document parmi un groupe d'enseignant.e.s, leur demandant de nous communiquer leurs suggestions et leurs questions. Les réponses n'ont pas été très détaillées mais elles ont affirmé que le document était utile. Nous avons aussi fait circuler la ressource lors d'une présentation à la journée pédagogique de Vanier en janvier 2020.

En février 2020, constatant la difficulté de recruter des participant.e.s dans les autres cégeps, et bien avant d'être conscientes de la possibilité de la fermeture des établissements scolaires, les deux chercheuses principales avaient entamé des demandes d'approbation du Comité d'éthique de recherche dans des cégeps supplémentaires dans l'espoir d'amasser un échantillon de données plus vaste et plus diversifié. Ces démarches avaient été entreprises juste avant le début du premier confinement; nous ne soupçonnions pas encore à ce moment-là l'ampleur de la pandémie et des restrictions qui s'abattaient sur le Québec. D'ailleurs, à ce stade du processus, seules des entrevues en personne avaient été prévues. La façon de contourner les contraintes afin de récolter plus de données aurait été de mener des entrevues en ligne, ou encore faire remplir des questionnaires. Or, nous n'avions pas reçu l'approbation éthique de notre propre collège pour une telle démarche et nous envisagions que pour ce faire, il aurait fallu beaucoup de temps, étant donné que les enseignant.e.s membres du CER étaient aux prises avec les nombreux ajustements requis par le confinement. Les délais causés par toutes ces étapes supplémentaires auraient fini par nous empêcher de conclure le projet à temps. De plus, nous étions inquiètes au niveau de la confidentialité des réponses, étant donné que plusieurs participant.e.s, ainsi que la majorité de l'équipe de chercheurs, seraient en confinement avec leurs familles et n'auraient pas nécessairement accès à un espace privé pour faire une entrevue en ligne. Nous avons donc fait le choix difficile de ne pas tenter d'entreprendre de nouvelles démarches pour faire les entrevues autrement, limitant ainsi la quantité et les sources de données.

Cela va sans dire que les étudiantes-chercheuses étaient très déçus de ne pas pouvoir mener plus d'entrevues ou de groupes de discussion. Étant donné qu'elles avaient passé la session d'automne et le début de la session d'hiver à se former à cette fin, l'interruption soudaine du processus a causé chez plusieurs d'entre elles le sentiment d'avoir été privées d'une partie significative du travail, et donc, d'un apprentissage important. Cherchant à assurer l'empreinte de cette deuxième équipe sur le projet et à lui offrir une formation utile, nous avons demandé aux étudiantes de se tourner vers l'analyse de données. Nous avons donc assigné deux contextes à cinq des six étudiantes. Le contexte lié à la salle de classe a été séparé en trois, et celui lié à l'institution a été divisé en trois. L'étudiante qui en était à sa

deuxième année du projet a travaillé sur la compilation des ressources pour les enseignant.e.s, ainsi que sur le codage des entrevues accordées par les professeur.e.s.

Nous avons fourni aux étudiantes des instructions écrites ainsi qu'organiser plusieurs rencontres pour discuter individuellement de leur travail. Nous avons aussi organisé des rencontres de groupe pour que les étudiantes présentent leur travail, les unes aux autres, l'objectif étant pour elles de bénéficier des critiques et des recommandations de différentes sources. Ces rencontres et les suivis individuels nous ont permis d'identifier les difficultés précises qu'avaient certaines étudiantes-chercheuses, sans doute exacerbées par les changements engendrés par la pandémie. Entre autre, ces étudiantes devaient apprendre à exercer encore plus de discipline dans la gestion de leur temps, ainsi qu'être en mesure de générer une motivation supplémentaire pour le travail, à un moment où tout de l'avenir était flou et inquiétant. Au moment où leur contrat tirait à sa fin, deux des étudiantes travaillant sur l'analyse des contextes de la salle de classe et de l'institution avaient été réassignées pour démarrer les ressources destinées aux élèves. Au moment de partir en vacances, un premier jet d'analyse de quatre contextes, dont deux qui étaient avancés avaient été complétés. Aussi, les éléments de base pour le site web destiné aux étudiant.e.s avaient été identifiés et son développement entamé.

Dynamique intra-groupe

Si la dynamique de groupe de la première année était bonne, celle de la deuxième était excellente. Une synergie et une complicité se sont très rapidement installées entre les étudiantes-chercheuses, surtout les cinq nouvelles étudiantes de cette année. Tout de suite elles ont commencé à communiquer via les réseaux sociaux et se sont rendues compte qu'elles avaient beaucoup d'intérêts en commun. Nous avons pu constater aussi lors des rencontres de groupes, avant le confinement, qu'elles se sentaient suffisamment en sécurité pour partager avec l'équipe certaines de leurs expériences les plus pénibles. Elles ont montré beaucoup d'empathie et de solidarité l'une pour l'autre. Malheureusement, l'étudiante la plus ancienne n'a pu participer à plusieurs des rencontres, d'abord parce que les formations auraient été redondantes pour elle et, aussi, parce que son emploi du temps l'en empêchait. Étant dans la dernière année de son programme professionnel, elle devait effectuer des stages et donc travaillaient souvent avec des horaires rigides. Par contre, malgré cette distance, elle a réussi à se joindre à nous à différents moments lorsque les rencontres avaient lieu les fins de semaine. Aussi, cette étudiante nous a reçu pour un repas dans son foyer familial. Sa mère avait préparé plusieurs plats spécialisés, incluant des variations végétaliennes pour l'étudiante végétalienne du groupe. Lors de ce repas, nous avons pu échanger davantage et discuter d'autre chose que le projet, remettant ainsi au centre de la dynamique du groupe une connexion humaine basée sur le partage et la bienveillance.

Réussites, défis, et considérations éthiques

Dans n'importe quel processus de recherche, il y a des imprévus. Par contre, il est rare que cet imprévu prenne la forme d'une pandémie mondiale. Malheureusement, en mars 2020, c'est exactement l'imprévu auquel s'est buté notre recherche, avec toutes les conséquences décrites dans les sections précédentes. Il va sans dire que le travail a été rendu plus difficile en raison du confinement, et de l'impossibilité d'avoir accès en personne autant aux participant.e.s qu'aux chercheuses-étudiantes. En plus, l'une des chercheuses principales a deux enfants en bas âge qui ne sont plus allés à l'école et à la garderie, ce qui a rendu l'équilibre travail-famille encore plus difficile à atteindre qu'il ne l'est normalement. Finalement, pour toutes les membres de l'équipe, le chamboulement de notre vie,

l'isolement plus accru pour certaines et l'incertitude généralisée sont tous des facteurs qui ont rendu le travail plus difficile. Ces limitations nous ont forcé à repenser nos objectifs, ainsi que la ligne de temps qui nous guidait.

Plus généralement, cette deuxième année a permis aux deux chercheuses principales de prendre davantage acte du rôle de mentores qu'elles ont joué dans le contexte de ce projet. Étant nous-mêmes membres des communautés étudiées, et cherchant à créer une expérience singulière pour les étudiantes, sont deux facteurs ayant contribué à cultiver notre rôle de mentores. Bien que nous abordions cette tâche de mentorat comme un privilège pour, nous étions bien conscientes des responsabilités qui accompagnent une telle position. Par exemple, les étudiantes-chercheuses nous ont fait des confidences quant à leur famille, leurs relations amoureuses, leur démarche spirituelle et religieuse, leurs ambitions académiques et professionnelles pour ne nommer que celles-ci. Souvent ces confidences invitaient les conseils et les encouragements. Or, dans certains cas, il était parfois difficile de savoir si nous en faisons trop ou pas assez. Ce souci de jouer avec prudence et bienveillance notre rôle de mentores nous a permis de nous poser bien des questions. Quel était l'équilibre entre le travail de gestion de recherche et l'accompagnement psychologique? Étions-nous formées pour le faire? Cette dynamique nous empêchait-elle de voir les étudiantes-chercheuses comme de réelles contributrices au projet? Quel était l'impact de cette dynamique sur les étudiantes? Leur jeune âge a sans doute été un facteur ayant facilité ce type d'échange.

Année 3 (2020-2021)

Recrutement pour l'équipe de recherche

Comme à l'année précédente, nous avons invité une étudiante recrutée pour l'équipe de l'année 2 à rester parmi nous et poursuivre son travail au sein de l'équipe de recherche. Anticipant la difficulté accrue de recruter en circonstances de confinement, et sachant que nous pouvions compter sur cette étudiante, nous lui avons offert de doubler ses heures. Elle a accepté et a travaillé 10 heures par semaine pour le projet. Les autres membres de l'équipe ont été recrutées de la même façon qu'aux années précédentes, hormis les affiches qu'il n'était plus possible de placer sur les lieux physiques du collège. Nous avons dû miser sur le partage de l'appel aux candidatures fait par les professeur.e.s de différents départements, ainsi que l'annonce dans le bulletin d'information électronique. Considérant les circonstances de la pandémie, ainsi que la description des tâches pour cette année du projet (concentrées sur l'analyse et la rédaction au lieu de faire des entrevues comme pendant les années précédentes), nous anticipions la possibilité que les candidatures soient bien moins nombreuses à l'automne 2020, mais c'est le contraire qui s'est produit. Après avoir reçu une douzaine d'applications pour chacune des deux premières années du projet, pour cette troisième année, nous avons reçu un total de 40 applications des étudiant.e.s de tous les horizons. Une majorité de femmes comme par le passé, mais avec bien plus de candidatures masculines. Nous avons pu interviewer trois d'entre eux, mais au final les candidatures des jeunes femmes étaient beaucoup plus fortes. Nous avons dû faire des choix difficiles, d'autant plus que nous avons quatre postes à combler plutôt que cinq ou six, et nous avons fait faire une deuxième entrevue à deux étudiantes pour déterminer laquelle serait retenue pour l'équipe. Au final, nous nous sommes retrouvées avec une équipe composée de quatre étudiantes musulmanes, dont deux qui portaient le foulard, une qui s'identifiaient comme noire et queer, deux sunnites, deux chiites (dont l'une ismailite) et une étudiante non musulmane noire.

Au courant de la session d'automne, l'une des nouvelles recrues a dû quitter l'équipe pour des raisons de santé. L'étudiante n'a pas voulu tout de suite faire face à la possibilité qu'il lui serait peut-être bénéfique, voire nécessaire de quitter le projet; nous l'avons accompagné dans sa démarche de réflexion à cet égard et tout de suite après les fêtes de Noël 2020/2021, elle a annoncé sa démission. Entre les difficultés pour cette étudiante de faire son travail durant cette période d'incertitude et de problèmes de santé, et l'élaboration d'un plan pour répartir ses heures entre les autres étudiantes, cet événement est un exemple parlant des imprévus que nous avons dû gérer tout au long des trois années et, surtout, pendant la pandémie.

Formation

La réalité du confinement s'est imposée très tôt dans notre travail car nous avons dû tenir les formations de l'équipe entièrement en ligne. Cette approche se démarque considérablement des années précédentes, dans la mesure où les rencontres de formation avaient permis le renforcement des liens entre les membres de l'équipe et la mise en confiance vis-à-vis du processus. À part l'une des étudiantes, nous n'avons jamais rencontré les autres membres de l'équipe en personne, ayant tenu les entrevues en ligne aussi. Nous avons dû reconfigurer la séquence et le nombre de séances pour accommoder la fatigue supplémentaire associée au temps prolongé d'écran. Nous avons dû aussi faire le deuil d'une démarche interactive pour toutes les mêmes raisons citées par les enseignant.e.s et qui sont liées à l'enseignement en ligne. L'étudiante sénior a participé à la formation des nouvelles, notamment en partageant ses propres expériences et démarches. En raison des horaires divergents ainsi que du besoin d'étendre les séances pour éviter de se retrouver pendant la majeure partie de la journée en rencontre virtuelle, une partie significative de la session d'automne a été dédiée aux formations. Comme par les années précédentes, nous avons débuté avec un cursus général pour aller graduellement vers la transmission de consignes de plus en plus précises.

Pendant la session d'hiver, nous avons divisé l'équipe d'étudiantes en deux : l'une pour travailler sur les ressources destinées aux étudiant.e.s et l'autre pour certaines sections d'analyse. L'équipe d'analyse a eu une session de formation supplémentaire, menée en grande partie par l'étudiante sénior, qui a expliqué son approche étape par étape. Cette session a été enregistrée et au moins une des membres de l'équipe d'analyse est retournée plusieurs fois à la vidéo, un exemple du mentorat qui a pu exister à l'intérieur de l'équipe d'étudiantes.

Activités de recherche

En réfléchissant à comment rendre les formations plus efficaces, nous avons décidé de diviser l'équipe en deux axes, celui de l'analyse et celui des ressources. C'est à ce moment, prenant en compte les forces et les intérêts des unes et des autres que nous avons assigné le travail au sein de l'équipe. Une personne a travaillé à plein temps sur l'analyse des données générées par les entrevues avec les enseignant.e.s. L'une d'entre elles a travaillé à temps plein sur les entrevues et le groupe de discussion menés en français, ailleurs qu'au Collège Vanier. Trois d'entre nous poursuivions le travail d'analyse des entrevues et des groupes de discussion menés à Vanier, principalement en anglais. Deux étudiantes, dont celle qui a quitté le projet plus tard ont entrepris le travail des ressources destinées aux étudiantes, principalement le développement d'un site web. Nous avons aussi embauché un étudiant musulman du programme d'hypermédia à Vanier pour construire le site.

En même temps, nous avons travaillé sur les ressources pour les enseignant.e.s. Lors des entrevues avec les enseignant.e.s menées lors de la première année du projet, nous avons remarqué

que, même pour les enseignant.e.s qui se considéraient assez bien informé.e.s sur les musulman.e.s, l'islam, ou l'islamophobie, il y avait souvent un sentiment de manque de préparation face à, par exemple, l'expression d'un propos islamophobe en class ou par un collègue. Autrement dit, il leur fallait plus d'appui pour naviguer des situations de la « pédagogie de l'inconfort » comme le décrit Megan Boler (1999) et pour savoir comment intervenir malgré l'inconfort. Nous avons donc décidé de fournir deux niveaux de ressources pour les enseignant.e.s : le premier offrant des informations de base sur les musulman.e.s au Québec, l'islamophobie, et d'autres sujets; le deuxième qui présente quatre études de cas pour guider les enseignant.e.s dans une démarche de réflexion sur comment iels réagiraient dans ces quatre situations, et leur offrant des conseils précis. Nous encourageons les enseignant.e.s à pratiquer leurs réponses aux études de cas à haute voix, pour se sentir encore mieux préparé.e.s si un incident semblable arrive. Pour le moment, puisque les ressources ont été conçues spécifiquement en réponse aux recherches menées dans un collège anglophone, elles n'existent qu'en anglais, mais nous espérons trouver une opportunité pour les faire traduire en français.

Dynamique intra-groupe

Il est plus difficile de parler de la dynamique du groupe pour cette troisième et dernière année étant donné le contexte de la pandémie. Le fait de n'avoir pu jamais se voir en personne a eu un impact significatif sur cette dynamique. Par ailleurs, les rencontres de groupe n'avaient pas lieu assez souvent pour dépasser cette barrière. Malgré cela, les étudiantes semblent avoir tissé des liens entre elles en créant un groupe sur Instagram pour échanger entre elles. Elles se sont aussi contactées quand elles avaient besoin d'aide et d'appui; l'étudiante plus ancienne a écouté les craintes des chercheuses plus novices et leur a donné des conseils et du soutien à la fois moral et pratique.

Réussites, défis, et considérations éthiques

Tout au long de la session d'hiver, nous avons organisé des rencontres individuelles et collectives avec les étudiantes pour assurer un minimum d'encadrement. Cet encadrement variait d'une étudiante à l'autre. La plus ancienne a eu besoin de moins d'appui. Les trois autres doutaient beaucoup d'elles-mêmes et nous les avons encouragées à demander de l'aide quand elles en avaient besoin. Il n'est pas surprenant que l'année scolaire 2020-2021 en ait été une de beaucoup d'anxiété, et que cela pouvait se voir chez nos chercheuses étudiantes aussi. Dans certains cas, nous avons vu des cycles où le stress a eu l'effet de ralentir le travail des étudiantes, ce qui a causé plus de stress et donc plus de difficultés, menant aussi à une réticence à avouer à quel point elles étaient en retard dans leurs travaux. Cependant, éventuellement nous avons pu communiquer pour aider les étudiantes en question, en donnant plus de soutien pour le travail, en aidant à établir de meilleurs horaires pour travailler, et en fixant des rencontres régulières, selon le besoin.

Il est significatif pour nous d'avoir pu contourner les nombreux défis engendrés par le contexte international pour mener à terme ce projet et de le faire sans compromettre de façon importante les valeurs pédagogiques qui le sous-tendaient, notamment l'approche RAP. Nous avons cherché à intégrer les étudiantes à un maximum d'étapes et à les « empower » pour qu'elles puissent laisser leur empreinte sur les produits finaux. Par exemple, le site web qui est un principal outil destiné aux étudiant.e.s a été conçu et développé entièrement par les chercheuses-étudiantes. De plus, même si elles ont trouvé difficile les premières démarches liées à l'analyse, avec beaucoup d'encouragement et

d'efforts, elles ont réussi à développer les outils nécessaires et propres à elles pour mener ce travail. D'ailleurs, il a fallu faire beaucoup de travail d'encouragement et d'appui tout au long du projet, et la dernière année n'a pas fait exception. Comme à chaque crise au sein de l'équipe, le défi était pour nous en tant que chercheuses principales de fournir cet appui sans pour autant forcer les étudiantes à aller là où elles se sentaient incapables d'aller. De plus, même si nous avons cherché à créer des rapports égaux au sein de l'équipe, il demeure un rapport de pouvoir entre nous et les étudiantes-chercheuses, dont elles sont bien conscientes et dont nous avons pu constater l'impact à certaines reprises au cours de l'année. En plus, elles ont régulièrement exprimé le souhait d'être guidées, soutenues et rassurées par les chercheuses principales. Cela pourrait avoir contribué à renforcer notre position d'autorité, non seulement au niveau du pouvoir mais surtout en terme d'expérience, de connaissances, et de la responsabilité pour le projet et pour l'équipe.

Un très grand défi cette année fut la nécessité de soumettre le rapport final en français et qu'il nous était interdit d'utiliser une partie de notre financement afin d'engager les services de traduction. Une partie importante du travail d'analyse a été fait en anglais car les données ont été cueillies en anglais et la plupart des étudiantes-chercheuses s'expriment mieux en anglais. Ainsi, bien que les deux chercheuses soient parfaitement bilingues et qu'elles étaient en mesure de rédiger certaines parties du rapport final en français, il a fallu assurer la traduction d'une grande partie de ce rapport. Notre collègue a accepté de faire traduire une partie du rapport (mais pas le rapport en entier) par le service de traduction financé par Entente Canada-Québec. Pour le reste, une des étudiantes de la première année de l'équipe de recherche a généreusement offert de nous aider comme bénévole, et nous en sommes très reconnaissantes. Ceci dit, nous espérons qu'à l'avenir, nos collègues de Vanier et d'autres cégeps anglophones auront un meilleur accès à la traduction, ce qui rendrait plus équitable leur accès aux opportunités de recherche, au Québec.

Analyse et résultats

Tel que mentionné dans la section portant sur les activités de recherche de la première année du projet, nous avons décidé de diviser l'analyse des entrevues selon une liste de contextes. Cette division nous aide à analyser plus en profondeur et avec plus de nuance les rapports différents qu'ont les participant.e.s à leurs collègues et aux environnements plus larges dans lesquels ils vivent, et d'offrir des recommandations ciblées, en fonction des contextes spécifiques. Cette division a aussi servi de structure pour ce rapport. Les sections suivantes contiennent les analyses par contexte, notamment : la vie insitutionnelle, la salle de classe, la vie sociale, la salle de prière et l'Association des étudiant.e.s musulman.e.s, et finalement leur vie à l'extérieur des collèges dans le contexte montréalais et québécois. Étant donné le nombre bien supérieur d'entrevues menées à Vanier versus celles menées dans des cégeps francophones, nous avons décidé de présenter l'analyse des données recueillies à Vanier séparément de celles des deux autres collèges. Nous espérons que cela permettra d'éviter d'éclipser les voix des étudiant.e.s des deux collèges francophones. La première section de l'analyse se concentra sur Vanier, et la deuxième sur la recherche menée à Saint-Laurent et à Sherbrooke. Comme nos entrevues dans ces deux collèges francophones ont été coupés courts par la pandémie, notre échantillon d'étudiant.e.s est limité, si l'on compare à celui de Vanier. Certaines tendances se dégagent malgré tout à certains égards. De plus, nous avons choisi d'explorer un maximum de témoignages, même si ceux-ci ne sont pas « représentatifs ».

Nous voulons aussi mentionner que les sections suivantes ont été écrites, traduites, et révisées par toute une équipe, et que pour cette raison, les styles d'écriture et de traduction varient d'une section à l'autre. Bien que chaque section contienne une analyse rigoureuse qui reflète bien les résultats du projet, nous avons pris la décision de ne pas chercher à uniformiser les sections en terme de style d'écriture. Nous considérons que cette variation de styles reflète plus authentiquement la diversité au sein de l'équipe et permet prendre acte des nombreuses voix impliquées dans l'écriture.

Vanier : Vie institutionnelle

Avant d'aller plus en profondeur dans l'analyse des expériences dans des contextes plus spécifiques – comme par exemple la salle de classe ou les relations sociales – nous commençons par une exploration de comment les étudiant.e.s vivent et perçoivent l'institution plus globalement. Dans cette section, nous aborderons les questions de la diversité au cégep, la comparaison entre Vanier et certains autres environnements, les questions de l'inclusion, le fait d'être musulman.e à Vanier, l'islamophobie, et le sentiment (ou pas) de la sécurité physique sur le campus.

Diversité, multiculturalisme et inclusion à Vanier

Nous avons posé une série de questions ouvertes aux étudiant.e.s musulman.e.s du Cégep Vanier qui ont participé à cette étude, dans l'espoir d'avoir un aperçu de leurs expériences en tant qu'étudiant.e musulman.e au cégep. De nombreuses questions et réponses semblaient se rapporter au thème spécifique de la diversité au Cégep.

Diversité étudiante

Plusieurs étudiant.e.s interviewé.e.s ont mentionné avoir eu des expériences relativement bonnes à Vanier. Hajer a mentionné avoir rêvé de fréquenter Vanier depuis qu'elle était petite. Plusieurs étudiant.e.s nous ont mentionné que l'une des principales raisons pour lesquelles iels ont apprécié leurs expériences à Vanier était parce qu'iels avaient le sentiment d'être respecté.e.s en tant que musulman.e.s ; le Collège semblait représenter pour iels un espace sécuritaire où leur identité musulmane pouvait s'exprimer librement. Par exemple, Ismail a raconté : « I never experienced such diversity in my life ». Madina a déclaré aux intervieweuses : « When you go to Vanier, you meet people from all over the place and it's really diverse, really diverse, you meet people from Africa, Asia, everywhere, everywhere. A lot of people that share different cultures, different religions, different everything and it's really nice ». Avoir la possibilité d'interagir avec des étudiant.e.s de pays, de cultures, de sociétés et de langues similaires et différentes peut permettre aux étudiant.e.s de se connecter sur une base qui semble avoir été extrêmement importante pour l'identité et la vie de nombreux.se.s étudiant.e.s au cégep.

Sana a exprimé qu'elle admirait les efforts de Vanier pour promouvoir la diversité grâce à la présence de « all the clubs and [the] different people ». Une autre étudiante, Aneesa, a souligné l'importance de la diversité au-delà de celle de la religion et de la culture, y compris la diversité de genre et sexuelle. Pour elle : « Vanier is always trying to, like, be more and more inclusive, like, have gender-neutral bathrooms, um, prayer rooms ...Vanier's like a college that prides itself [on] its diversity and it's always trying to be like be more accommodating...And I really like that. »

La diversité permet à beaucoup de personnes visiblement minorisé.e.s de se fondre à la masse en quelque sorte. Farah a partagé son expérience de la diversité et du multiculturalisme à Vanier : « There's a lot of students ... so there's people from different cultures, you know you see different faces in the classroom ... Here, like obviously you're not the majority as a Muslim woman who wears a *hijab* but in most classrooms there's more than one *hijabi* and there's more than one brown person ... It's pretty diverse and multicultural. » De même, l'étudiante Marwa, faisant écho aux expériences de beaucoup d'autres expliquait : « You can find, for example, Pakistanis, you can find Arabs, you can find

African people, Asian ... There's a mix of all. Before I came to Vanier, they told me there was a lot of brown people at Vanier. But when I came, I find that there's literally everything. You're gonna find *hijabis* everywhere, African people, Asian, white people. You're gonna find everything, everyone. » Bien qu'elles aient toujours un statut minoritaire, des étudiantes comme Farah et Marwa ont pu trouver du réconfort dans les similarités qu'elles ont constaté avec d'autres étudiant.e.s.

Plusieurs élèves ont partagé les façons dont cette diversité leur a permis de se sentir plus en sécurité dans leur environnement parce qu'ils ont pu éviter l'isolement. En effet, de nombreux étudiant.e.s musulman.e.s semblent être attirés par Vanier en raison de sa diversité impressionnante, qui leur a permis de se fondre harmonieusement dans le cégep. Hajar a déclaré aux intervieweuses : « Since it's multicultural, we kind of blend in... [because] everyone is different ». La répondante Douaa a également partagé : « There's also a lot of Muslims, we're not like alone. We can share and see that there are other people like you too ... the college, even the students, are very open-minded so I don't feel excluded ». Avec la diversité vient la communauté, ce qui peut fournir aux étudiant.e.s un autre niveau de soutien parmi leurs camarades de classe. L'intégration des étudiant.e.s musulman.e.s au corps étudiantin est sûrement facilitée par la présence même parmi cette grande population d'étudiant.e.s avec qui ils s'identifient à divers niveaux.

Diversité des enseignant.e.s

Quelques étudiant.e.s estimaient que la diversité caractérisant le corps étudiantin était décelable parmi le personnel et les enseignant.e.s. Plus précisément, Malika a déclaré : « Diversity is not only amongst students, but also amongst teachers ». Imane a convenu : « We have teachers from everywhere, students from everywhere [...] Whatever you want you'll find it ». Semblable aux effets de la diversité parmi les étudiant.e.s de Vanier, la diversité des enseignant.e.s et du personnel contribue à créer une communauté plus sécuritaire et inclusive, au-delà des cercles intimes des étudiant.e.s. Bilqis a partagé une expérience de pouvoir se rapporter à une de ses professeures : « My English teacher, she had to do her studies in French because of the loi 101 and she said that it was discriminatoire. That's why I feel like we're all in the same boat...we're all immigrants. You get what I mean? » Cet exemple suggère que Bilqis se sent particulièrement à l'aise avec les enseignant.e.s immigrant.e.s parce qu'elle suppose qu'ils ont peut-être vécu des expériences similaires aux siennes. Pour Farah, il est plus facile de s'engager avec des enseignant.e.s issu.e.s de l'immigration, parce qu'il y avait pour elle un sentiment de familiarité et de sécurité. Cela peut s'appliquer non seulement aux enseignant.e.s musulman.e.s, mais à tout.e enseignant.e dont l'identité est minorisée ou qui est issu.e. de l'immigration. Cela s'explique en partie par le fait que certaines conditions sous-jacentes au racisme systémique caractérisent les expériences de divers groupes dits minoritaires. Il est concevable que dans une telle réalité, les élèves pouvaient se sentir plus en sécurité dans des salles de classe où ils pouvaient imaginer certaines expériences communes avec l'enseignant.e, notamment en terme de discrimination.

Cependant, tout.e.s les étudiant.e.s n'étaient pas nécessairement d'avis que le corps professoral et le personnel de Vanier constituaient des groupes très diversifiés. Mariama a noté : « J'ai vu une diversité, peut-être pas des employé.e.s, mais des étudiant.e.s, oui ». Zahra a été plus directe dans sa description du manque de diversité qu'elle a constaté parmi les enseignant.e.s : « Like, every teacher's white. Like, 80% of the class is white. Everything is white, like, like what – I don't get it, like there's no

Black teachers? Like, and we're in Montreal, there's no Arab teachers, there's no – why is everyone white? » Farah a noté qu'elle avait trouvé plus d'enseignant.e.s racisé.e.s surtout en sciences ; cela suggère que les enseignant.e.s immigrant.e.s et/ou racisé.e.s ne sont pas également réparti.e.s entre les départements. De nombreux étudiant.e.s ont nommé qu'une plus grande diversité parmi les enseignant.e.s et le personnel pourrait avoir un impact positif important.

Vanier en contraste

Vanier comparé à d'autres cégeps

Bien que nous nous concentrons dans cette analyse sur la relation des étudiant.e.s avec Vanier en tant qu'institution, cette relation a souvent été expliquée par rapport à d'autres contextes. Avant d'approfondir spécifiquement Vanier, il est utile de reconnaître les expériences antérieures des étudiant.e.s ainsi que celles dont ils ont entendu parler dans d'autres cégeps.

Par exemple, les élèves ont été attirés par Vanier spécifiquement en raison de l'hypothèse qu'une institution anglophone leur assurerait un environnement caractérisé de plus ouverture, de tolérance et de diversité. Plusieurs des participant.e.s à la recherche faisaient des comparaisons entre les cégeps francophones et anglophones, en citant leur expérience au secondaire en français et celles de leurs ami.e.s fréquentant des cégeps francophones. Certain.e.s étudiant.e.s ont nommé avoir quitté le secteur francophone et choisi Vanier à la fois pour sa réputation académique de Vanier que pour sa diversité sociale, religieuse, politique et économique ; dans leur estimation, une telle pluralité est plus rare au sein des institutions francophones. Imane a raconté son expérience au moment de faire un choix, lorsqu'elle a visité différents cégeps : « I went for Collège André-Grasset for... student for a day. I was in high school so I went like to just see and there was so much not diversity like literally in the classroom we could count the number of non Québécois people with our hands ... And I didn't see any Muslims, so I would be the only Muslim at school. »

Bilqis, elle, nous a relaté les expériences d'ami.e.s qui ont servi à la refroidir considérablement vis-à-vis des collègues francophones :

I feel anglophones are more open-minded and I can relate to them more than in the other francophone CEGEPs. I know my friend told me that she had a teacher that all he did was saying Islamophobic stuff and preaching atheism and saying bad stuff about religion and Islam specifically.

Mariama a cité un avis catégorique sur ce qu'elle s'attendait à vivre dans une institution francophone : « J'ai essayé d'éviter des cégeps francophones parce qu'il y a beaucoup de Québécois et, à ce que je sache les québécois ils sont même racistes ... j'ai vraiment essayé d'aller quelque part où il y a un peu de tout, comme ça je serais pas celle qu'on pointe du doigt, à chaque fois. Donc, oui, je trouve qu'ici, j'suis bien ici. »

Zeinab a partagé une réflexion plus large sur son expérience des systèmes d'éducatifs et des cultures qui y règne, déclarant :

Okay, so again it's about people being open minded, even teachers... I feel like chez les francophones, teachers are here to tell you and to teach you everything but here [at Vanier] I feel like teachers just wanna share their thoughts and they are listening to you if you have a different idea/opinion, they are just open to it ... I feel like the... contact humain is really important and you know and the fact that we can all have discussions, share our ideas. That's really important, especially in college!

Bien que les résultats de notre recherche ne soient pas assez approfondis pour vérifier empiriquement les affirmations des étudiant.e.s sur les différences entre les deux cultures linguistiques, il est significatif que les étudiant.e.s aient si souvent évoqué la perception d'un contraste significatif entre les deux systèmes.

Cette perception des institutions anglophones comme étant plus diverses et ouvertes, et moins racistes, était une raison fréquemment citée par les participant.e.s pour expliquer le choix qu'ils ont fait de s'inscrire au Collège Vanier. Pour la plupart des étudiant.e.s, cette perception semble avoir été confirmée par leurs expériences à Vanier. Comme nous le verrons plus en détail plus loin dans cette section, cette perception a également été renforcée par la présence d'une salle de prière à Vanier, un accommodement dont plusieurs étudiant.e.s ont nommé l'absence dans la plupart des collèges ; iels citaient souvent en exemple les cégeps francophones. Bien qu'une majorité des participant.e.s aient décrit le Collège comme étant un lieu ouvert et confortable, Zahra nous a dit : « I always thought that Anglos were more open-minded and stuff. » Cette dernière, dont nous avons relaté les expériences parfois difficiles dans d'autres contextes n'a pas vécu son temps à Vanier comme un moment de plus d'ouverture que celui qu'elle a vécu dans le système éducatif francophone dont elle était issue.

Bien que l'accès à un environnement ouvert et accueillant sans racisme flagrant s'est avéré être un point important dans la décision des étudiant.e.s de fréquenter le Collège Vanier, plusieurs ont également favorisé une formation en anglais en pensant à ce qu'elle leur ouvrirait comme portes à l'avenir. C'est ce qu'explique Rayyane : « The fact that I'll learn to speak English more fluently means that I – like I can go around the world and I'm not stuck here because I just speak French. » Mariam a également déclaré que « Je me suis dit, anglophone ça m'ouvrirait beaucoup de portes ». Ainsi, une partie de la raison pour laquelle ces répondantes ont choisi un cégep anglophone était dans l'espoir d'améliorer leurs capacités orales et écrites en anglais.

Quelques étudiant.e.s ont comparé Vanier à d'autres cégeps anglophones, notamment au Collège Dawson. Nadine a estimé que même s'il existait à Dawson une certaine diversité, son impression lorsqu'elle y avait fait une visite était que ce collège n'était pas aussi diversifié que Vanier, où elle dit s'être sentie plus à l'aise. Safiya, qui avait déjà brièvement fréquenté Dawson, a noté qu'en comparaison « Vanier is really like an all around the world kind of feel in CEGEP... it's just a very inclusive CEGEP, I like it. » Soumaya a mentionné que « I also went to Dawson's open-house and I don- the vibe was kinda different and I didn't feel like it was that welcoming you know. So, I kind of felt unwelcome at Dawson more than here. » Donc, aux yeux d'étudiant.e.s, qui décrivaient le système anglophone comme étant généralement plus diversifié et accueillant pour les étudiant.e.s minorisé.e.s, Vanier semblait se démarquer comme le collège le plus diversifié au sein de ce système.

Vanier comparé à Montréal et au reste du Québec

Lorsqu'on leur a demandé s'ils se sentaient en sécurité et représenté.e.s au collège, nous dirions que la plupart des étudiant.e.s rapportaient des expériences généralement positives, surtout par rapport à d'autres expériences qu'ils ont pu avoir dans différentes parties de Montréal ou du Québec. Particulièrement intéressantes ici sont les réponses des étudiant.e.s à une question que nous avons posée à savoir s'ils se sentaient en sécurité en tant que musulman.e.s à Vanier, à Montréal et dans le reste du Québec. Les expériences relatées quant à la sécurité à Montréal et dans le reste du Québec sont discutées en détail dans une autre section de ce rapport. Or, ce qui est pertinent de regarder pour cette section, c'est la façon dont les étudiant.e.s ont parlé de leur sentiment de sécurité à Vanier même.

Pour de nombreux étudiant.e.s, Vanier était l'endroit le plus sûr dans la ville. Comme Madina l'a expliqué:

When I go outside of Vanier, with the rise of Islamophobia, sometimes I did fear for my safety, right? Just taking the metro, it's – it would be something really daunting, um, I would often times just stand beside the wall. Cause I was afraid that someone would push me, you never know what can go through people's mind, right? But however, as I enter Vanier, to be honest, Vanier was my safe zone. I did not feel any way, shape, or form like, um, unsafe in school, unsafe in my classes, uh, I did not, even if crazy things were happening around the world, you know, shootings in mosque or whatever, um, Vanier to me was, I never would think that I would get, you know, jumped for being a Muslim or anything like that. Or attacked.

Madina a également noté que : « When I'm inside Vanier I would feel 100% safe. However, outside of Vanier, I mean, it's a different story. Going to different parts of Montreal wearing the hijab, wearing a skirt, being a visible Muslim, it's quite scary at times ». Noura a eu une expérience similaire :

At Vanier I was comfortable, I was talking to everybody, I felt like everybody was equal. You don't have to be - to pay attention to your environment. Then when you're outside and it's just like- once I was on the bus, I took the 171 from Cote-Vertu and the bus driver he saw me, and he was like [murmurs something] and I was just like what! She did the cross in front of me. I think she wanted some protection from Jesus. And you go outside, and you have to be nicer; you bump into someone and you have to be like OMG I'm sorry, I'm sorry. To make them understand that you're nice and it was unintentional.

Pour Madina et Noura, comme bien d'autres, le campus de Vanier servait de refuge, où elles ont pu baisser la garde sans craindre qu'un faux pas soit mal interprété ou qu'elles se fassent attaquer.

Inclusion

Certaines personnes ont dit qu'ils avaient l'impression que le cégep avait fait sa part pour que les étudiant.e.s se sentent reconnu.e.s, accepté.e.s et encouragé.e.s au sein de la population étudiante et du cégep. Promouvoir une pluralité de valeurs et d'identités aide à créer une image de diversité qui sous-entend l'inclusion, c'est-à-dire que puisque toutes les identités sont acceptées à Vanier, alors il était présumé que l'environnement y serait inclusif. Or, pour certain.e.s étudiant.e.s, la diversité a été vécue sans une véritable inclusion ou le sentiment d'appartenance.

Sentiment d'appartenance, inclusion et de confort

De nombreuses personnes interrogées ont dit qu'elles ressentaient un sentiment d'appartenance à Vanier important. Iels ont dit se sentir représenté.es, vu.e.s et respecté.e.s par l'institution et sa population. Selon les mots de Sakinah: « I think Vanier has really done their part in making everyone feel accepted. » Shazia a partagé que « The teachers you know, and all the coordinators of extracurricular activities, friends have definitely contributed to that that I do think I belong at Vanier. » Imane a également partagé: « I feel like I belong in the Vanier community; I always feel a sense of belonging when I walk in from outside, yeah. Since it's multicultural, so we kind of blend in. 'Cuz everybody's different and we, I think Vanier does a great job at accepting everyone. » Les étudiant.e.s semblaient connaître un sentiment de camaraderie et de communauté parmi eux. Citant la capacité de s'identifier librement en tant que musulman.e.s, de pouvoir interagir avec plusieurs autres étudiant.e.s musulman.e.s et de pouvoir interagir avec une multitude d'étudiant.e.s de cultures différentes, de nombreuses personnes interrogées ont fait part d'un fort sentiment d'appartenance.

Vanier offre de nombreuses associations étudiantes couvrant une multitudes d'intérêts et d'identités, ce qui permet aux étudiant.e.s de trouver, de créer et de maintenir des groupes sociaux significatifs plus facilement. Comme Yasmeen l'a expliqué :

I've always been like a really social justice-y kind of person, but there weren't like clubs that catered to my interests or, um, let me explore that, my political nature. But when I came to college ... suddenly you have all these clubs that are ... that are here for you and, like, such varied interests and there's such different types of people. So, I feel like actually going out there and joining all these clubs and getting involved really helped me feel, um, included.

Yasmeen a non seulement ressenti la liberté de s'exprimer religieusement sur le campus, mais elle s'est également sentie libre d'explorer d'autres intérêts. L'accessibilité et la création de groupes sociaux permettent aux personnes de se sentir plus à l'aise et d'avoir un plus grand sentiment d'appartenance sur le campus, car il y a une grande variété de choix. Comme Ali l'a noté : « Here, I felt this sense of, you're safe, you can choose whatever you want, as long as you agree with it, as long as it's your choice let's say, just go for it!! » Il a également observé que : « I think a lot of respect is in the air for Muslims or non-Muslims, everyone so you can freely express 'I am Muslim', and people will be like yeah and they would respect you. »

Diversité vs Inclusion

Alors que beaucoup d'étudiant.e.s étaient d'accord pour dire que la composition étudiante de Vanier était diversifié, iels n'étaient pas tou.t.e.s d'accord pour dire que tou.t.e.s les étudiant.e.s étaient entièrement intégré.e.s et inclus.e.s. Youssef a dit que les élèves ont tendance à former des groupes en fonction des aspects de leur identité qu'iels jugent les plus importants et ont tendance à éviter les interactions avec d'autres groupes :

I think yes there are a lot of multicultural aspects to Vanier. The student body obviously is very diverse, you have LGBT people, you have people of different races, ethnicities, religions. Whether or not this community is united, I don't think that's easy to say,

especially because people tend to form cliques and that might be...I don't know if that's associated with religion. There is certain people that hang out in this cafeteria or this table. Within one group, there might be a diverse multicultural, but I don't if it's like everyone included in every group, if that makes sense? I think there is a lot of multiculturalism in Vanier, but I don't know if just because of its multiculturalism, every single culture is united together.

Selon certains étudiant.e.s, le plus grand fossé à tendance à se situer entre les étudiant.e.s issus de minorités raciales et la majorité blanche. Sahar a partagé son expérience en témoignant de la façon dont la compositions étudiante s'est divisé quel que soit son niveau de diversité :

I feel like the different groups of friends is all different cultures hanging out, the Brown people hanging out together, white people hanging out together, Muslims together, like that. I would have wanted it to be more mixed because I don't like hanging out with the same people all the time. I like to see other perspectives.

De nombreux.se participant.e.s ont indiqué qu'ils évitent des zones comme la cafétéria du bâtiment N, qu'ils jugeaient spécialement inadéquate en terme de diversité ; iels ont dit ne pas s'être senti.e.s les bienvenu.e.s dans cet espace en tant que minorité visible. Asmaa a partagé: « Not to be racist or anything, but I feel like all the white people go there and the multicultural go to the cafeteria- but I don't know if it's accurate. There is no spot of 'unsafeness' but I feel in the N building it's like another world, I think even non-Muslims think like that. It's like you're going to another college. » Ali a également constaté que selon le lieu où il se trouvait au Collège, il constatait la présence de 'cliques', comme à la cafétéria du bâtiment N, qu'il a décrite comme étant dominée par les Italiens.

Les personnes interrogées ont également exprimé le souhait que Vanier et les associations étudiantes en son sein créent des événements plus inclusifs, par exemple en choisissant des emplacements plus accessibles. Comme Shazia l'a suggéré:

I would say probably to host events a lot more inclusive as in uhm if you are to be serving alcohol, then do it somewhere where it's not necessarily just a nightclub, right? Because a lot of Muslim people, it's like if you want to serve something that's fine, but when you end up holding this event at a bar or a club, like a lot of Muslims students, their parents won't want them to attend, for cultural and religious reasons. So maybe like hosting events in areas that are a little more inclusive I would say.

Il convient de noter que les musulman.e.s ne sont pas le seul groupe qui serait exclu par un événement centré sur l'alcool, et que de nombreux étudiant.es eux-mêmes (et pas seulement leurs parents) peuvent être mal à l'aise avec de tels espaces. Bien que ces événements n'excluent pas activement ou explicitement les étudiant.e.s musulman.e.s (ou d'autres personnes ne voulant pas consommer d'alcool), pour les étudiant.e.s rencontré.e.s, ceux-ci sont demeurés inaccessibles. De plus, Youssa a suggéré d'ajouter des options de nourriture halal aux menus et aux événements afin que tou.t.e.s les étudiant.e.s puissent profiter des événements dans leur intégralité, en déclarant :

Okay, so the BBQ, there is never anything like meat, halal, so like, I don't know, it's kind of weird ... the VCSA does a BBQ every, like, one a semester, and like every time there's like hot dogs and stuff but like ... no hot dogs halal ... I know that the MSA exists since the 90s, and all that time they didn't manage to have halal hot dogs?

Bien que la plainte de Yousra puisse paraître mineure, elle est importante dans ce qu'elle révèle des stratégies possibles pour renforcer le sentiment d'appartenance de plusieurs étudiant.e.s musulman.e.s.

L'acceptation des identités musulmanes

MSA et salle de prière

Les étudiant.e.s qui ont participé aux entretiens et aux groupes de discussion ont été invité.e.s à répondre à une série de questions sur la façon dont ils se sentaient en présentant leur identité musulmane au cégep et sur la manière dont le collège a pu contribuer à une expérience positive ou négative en tant qu'étudiant.e.s musulman.e.s. De nombreux étudiant.e.s ont parlé de l'Association des étudiant.e.s musulman.e.s (MSA) et de la salle de prière, dont la présence même était vue par beaucoup d'entre eux comme une déclaration publique de l'acceptation par le Cégep de leur identité musulmane. Bien que l'importance de la MSA et de la salle de prière est longuement explorée dans une section ultérieure, nous allons tout de même nous y attarder brièvement ici, nous permettant ainsi de creuser d'avantage la relation des étudiant.e.s avec le cégep dans son ensemble.

Par exemple, Abdullah a partagé que : « Having the MSA shows that Vanier is accepting of Muslim students, and like, well we, like we need to pray. » Lina a également noté que « I feel like Vanier is more open. For example, the fact that we have an MSA, a prayer room; so, the fact that I can- it's time to pray, I have the option to pray at school. That's really a big benefit for me. So, I think just, as a Muslim, I feel comfortable being a Muslim at Vanier. » Madina a également partagé que « the opportunity of being able to pray my daily prayers is something really important to me and I could fulfill that in Vanier College ». Ces témoignages offrent un aperçu de l'importance pour ces étudiant.e.s de pouvoir prier sur le site du Collège ; la possibilité qui leur est offerte de vaquer à leurs responsabilités académiques sans négliger leurs responsabilités spirituelles contribuent de manière significative à leur sentiment d'appartenance à l'institution académique. La présence de la salle de prière semble être interprétée par les étudiant.e.s comme étant l'effort fourni par le Collège pour mieux les accueillir et faciliter une expérience qui soit la plus holistique possible. Assia a observé que « my identity as a Muslim was welcomed in the, um, Vanier college. 'Cause again, the MSA and – I didn't have to like be one person and be like a Vanier student and a Muslim, I was a Muslim Vanier student. » La présence d'une salle de prière permet à ces étudiant.e.s de vivre pleinement leurs identités estudiantine et musulmane, les protégeant ainsi de la difficile tâche de choisir en les différentes parties d'eux-mêmes, toutes aussi importantes les unes que les autres.

Pour certain.e.s étudiant.e.s, la présence d'une salle de prière a été un facteur décisif dans leur choix de venir à Vanier. Bilqis nous a dit que: « The first time I came here, I went to the prayer room so I saw that there was a prayer room and I could do my prayers in my breaks and I know it's pluricultural environment, there's a lot of Muslims and non-Muslims and brown people and black so I was like okay, why not? » D'autres qui ignoraient qu'un tel espace existait fut agréablement surpris d'apprendre son

existence. Zeinab a raconté que « I was looking for a mosque or something, where I could pray, and I didn't know that we had actually a *mûsallah* (prayer room) here! So, I was even more... happy. » Pour Soumaya :

The fact that we have a prayer room it's kind of, 'cause I didn't know at first to be honest. I learned... this semester ... And when I learned that it's like 'Ah, okay, we matter, you know? We're heard, so.' And, yeah, I was glad and ... I just feel like Vanier ... is really trying and, you know, we're not there yet. But we want to try and that's the important thing and that's the first step. So yes, I do feel like I belong here.

Les propos de Soumaya mettent en évidence que le message qu'envoie le fait d'avoir un tel espace est que les étudiant.e.s musulman.e.s compte au Collège. D'ailleurs, certain.e.s étudiant.e.s étaient particulièrement reconnaissant.e.s d'avoir la salle de prière parce qu'ils étaient conscient.e.s qu'il s'agissait d'un espace rare au sein du réseau d'écoles secondaires et cégeps. Par exemple, Lina a partagé : « I don't wanna say like specific colleges, but I know specific colleges were being targeted and they don't even have a prayer room and all that. So, I understand - so that's why I feel like it's different at Vanier. » Madina a également noté que : « Vanier has offered us a lot of stuff as Muslims, they offered us the place to pray which is, honestly like something really exceptional, because not a lot of students at different ... colleges have that privilege. However, us as Vanier students, we had that privilege, and it was something really like... really beneficial. »

Dans un contexte de rareté, le Collège Vanier est perçu par de nombreux étudiant.e.s comme ayant fait un effort supplémentaire pour protéger la diversité de la communauté en créant des espaces sûrs qui répondent aux besoins des étudiant.e.s. Azra a noté que « The fact that we have a Muslim club is very telling [...] It has a huge reflection on the College. » Pour Farah aussi, la salle de prière était un signe que « the administration here was very open about having people from different religions, cultures and stuff. » Même Aneesa, qui n'avait pas utilisé la salle de prière et qui n'avait pas été impliquée dans la MSA, a déclaré ressentir un profond sentiment de gratitude pour l'acceptation que la présence de tels services lui communiquait. Dans ses mots, « Even though I may not actively participate in them – the fact that, you know, the MSA and all these things exist; it's really reassuring and comforting to know that if I ever needed them, they would be there. »

La dualité de l'identité musulmane-étudiante :

L'une des questions d'entrevue que nous avons posées portait sur la façon dont les étudiant.e.s pensaient que leur identité musulmane était liée à leur identité en tant qu'étudiant.e.s de Vanier : les deux coexistaient-elles pacifiquement ou y avait-il des tensions ? Les réponses variaient, mais reflétaient en grande partie une connaissance de soi importante chez de nombreux étudiant.e.s. Certain.e.s, par exemple, ont souligné la complexité d'une double identité et ont noté comment certains accommodements peuvent faciliter l'intégration harmonieuse entre la vie étudiante et la vie religieuse. Imane a partagé :

My identity as a Muslim and as a Vanier student? Well, I can say that I'm a Vanier student and I have a prayer room here. And it's not everywhere they have a prayer room, you know? So, I feel like these two kinda go well together because I could still be a Muslim and

still be part of Vanier. Like really! Nobody realizes...I asked my friend yesterday; she goes to Maisonneuve. I was like "Do you have a prayer room at your cegep?" She's like "No!"...and a lot of Muslims go there. You know!? So, it's sort of like being part of somewhere where I feel good, you know?... It's not like... at home I'm a Muslim and here I'm a Vanier student, you know? I'm both.

Pour Imane, Vanier semble avoir faciliter la possibilité de vivre pleinement à l'intersection de ses multiples identités. Le fait de ne pas avoir à mettre de côté certaines parties d'elle-même est reconnu comme un privilège important. Marwa a également estimé que les deux identités s'accordaient bien :

I know I'm gonna graduate and be proud I was a Vanier student and I was Muslim...I know that they're not gonna like, put me in another category just because I'm Muslim, I'm gonna be treated fairly. And I know that when I'm gonna graduate I'm gonna look back and I was treated equally and maybe more than other CEGEP.

D'après Marwa, donc, elle a pu revendiquer ses deux identités parce qu'elle était traitée équitablement par l'institution et n'a pas été marginalisée.

Certain.e.s étudiant.e.s ont répondu à la question en insistant sur le fait que la religion était particulièrement importante pour eux et qu'ils ne pourraient jamais séparer leurs identités. Être musulman.e, c'était être musulman.e toujours et à tout moment, quel que soit l'environnement. Par exemple, Madina a partagé : « being a Muslim is... it's a whole lifestyle, so, um, it doesn't... stop when you exit the house, it's not something you just practise in your house, right? Being a Muslim, you have to practise it outside the house, whether you, it... be in the school too, in school premises. » Elle a noté à propos des deux identités que « they don't contradict each other, I'm a Vanier student, I'm also a Muslim, so they go hand in hand ». Ainsi, pour cette étudiant.e. il n'existe pas de contradiction entre le fait d'être étudiante et le fait d'être musulmane et elle n'envisage pas de suspendre sa pratique dans les espaces publics.

Cependant, certaines personnes interrogées n'ont pas ressenti le besoin d'intégrer la dualité des identités au sein de cet espace spécifique. Cela signifie que certain.e.s étudiant.e.s n'ont ressenti aucune sorte de conflit entre leurs identités parce qu'ils ne croyaient pas qu'elles devaient être intégrées. Dans certains cas, les étudiant.e.s ont affirmé que ces deux aspects de leur identité n'étaient pas censés être intégrés dans un temps et un espace et voulaient réserver le campus à l'éducation et garder leur pratique religieuse privée. Par exemple, Azra a remarqué :

I don't think they clash but...I don't think it's like...I feel like being a Muslim and being a student is like, I am a Muslim, and I am a student. Like you know, I am not a Muslim student. It doesn't have anything to do with like my faith has nothing to do with my studies so it's like, it's not like I am rejecting my Muslim faith to be more of a student, or I am rejecting my studies to be more of a Muslim, but it's just like they are two different things. So...like when I am praying or whatever then I am a Muslim and when I am studying, I am a student kind of thing. Like it doesn't... they don't blend together like seamlessly and it's all perfect and stuff, but they are not, like I am not fighting myself over it.

Pour Azra donc, et contrairement à ce que plusieurs d'autres nous ont dit, il semblait être plus facile de compartimenter des aspects de sa vie et de son identité, puisque pour elle celles-ci sont réservées pour deux contextes distincts. D'ailleurs, il est pertinent de noter qu'elle a également affirmé que la présence des deux identités n'était pas une source de tension interne.

Rabia, elle, affirmait que son identité d'étudiante s'ajoutait tout simplement à une pluralité d'identités qui co-existent paisiblement et dont elle est fière :

So, for me, there's many parts of my identity, based on where I come from, my belief, my spirituality, my religion, uhm, you know my family. So, Vanier is an addition to that identity. And I think it's a positive addition. Like I'm glad to have come here and seen you know, gone through the experience that I've had and also in my program it's a really tough program but then you come out of it strong. Like you gain the skill set. So, they don't conflict in any ways, my personalities as a Muslim student and as a Vanier student.

Bien que ce projet de recherche se concentre plus spécifiquement sur ce que signifie être un.e étudiant.e musulman.e, il est important de noter également qu'ils étaient porteur.e.s d'identités complexes ; envisager celles-ci à partir de la dualité serait réducteur. Ceci explique sûrement en partie la sérénité exprimée à ce sujet par Rabia pour qui la reconnaissance d'identités multiples étaient implicites. D'ailleurs, elle rajoutait : « Vanier allows me to be as Muslim as I want », reflétant la reconnaissance que les identités existent sur un spectre. Les accommodements offerts par le Collège Vanier facilitent pour les étudiant.e.s comme Rabia la possibilité de choisir où ils se situent sur ce spectre.

Expériences avec l'islamophobie : racisme et discrimination

Les étudiant.e.s ont généralement déclaré avoir le sentiment d'être traité.e.s de la même manière que leurs pairs non musulman.e.s. Ismail a confirmé que « so far at Vanier I am being treated exactly the same as all my classmates, even if they know I am a Muslim, I don't think they would be discriminating or act differently. » Madina a également partagé qu'elle ne se rappelait pas avoir eu d'expériences négatives au collège : « I don't feel ... any way, shape, or form that I was treated unfairly in Vanier, honestly. I don't ... think about any experience that made me feel like that. » Les personnes interrogées qui étaient à la fois visiblement musulmanes et non visiblement musulmanes ont déclaré se sentir à l'abri d'une islamophobie ouverte lorsqu'ils étaient sur le campus. Par contre, bien que plusieurs étudiant.e.s aient affirmé se sentir en sécurité et félicitait même le Collège pour sa diversité et son soutien aux étudiant.e.s minorisé.e.s, certain.e.s ont nommé qu'ils avaient été confronté.e.s à de la discrimination, au racisme, aux microagressions et à l'ignorance. Parfois, les expériences différaient selon le programme des étudiant.e.s. Shazia a partagé qu'elle avait eu une meilleure expérience dans le programme de sciences sociales par rapport à son temps en sciences de la santé, tandis que Zahra, qui avait également changé entre les deux mêmes programmes, a déclaré qu'elle avait trouvé beaucoup plus de diversité dans les sciences de la santé.

Regards, hypothèses et projection de stéréotypes

Plutôt qu'un racisme flagrant, direct et violent, les participant.e.s que nous avons interrogé.e.s rapportaient que les étudiant.e.s musulman.e.s vivent l'islamophobie à Vanier à travers la stigmatisation et les micro-agressions. De telles expériences incluent, entre autre, le fait d'être victimes de stéréotypes religieux, de ressentir un malaise au moment de parler de l'identité religieuse et des devoirs que celle-ci implique, et de recevoir le jugement porté par autrui. Comme Sana l'a décrit : « I haven't experienced ... direct ... racism or direct ... discrimination – but ... it's in the microaggressions that kind of build up ... Yeah, like, the school's great, but, like, this little thing happened and it's like really annoying – and then, that little thing happens way too much and now it's really, really annoying. » Effectivement, la nature subtile des micro-agressions leur permet de s'accumuler au fil du temps souvent sans prise de conscience et peut présenter des effets graves sur la santé mentale des étudiant.e.s musulman.e.s. Certain.e.s nous ont raconté de sentir abattu.e.s, agacé.e.s et épuisé.e.s par l'effort mental qu'ils doivent fournir pour faire face à divers formes d'agressions, bien qu'elles soient parfois « mineures ».

Lorsque nous avons demandé à Mariama si elle se sentait jugée ou isolée, elle nous a dit : « Pas isolée ou jugée mais j'ai l'impression que genre on surveille mes moindres mouvements ». Le sentiment d'être scruté a été évoqué par plusieurs participant.e.s. Les micro-agressions incluent également la projection d'hypothèses et de stéréotypes à la fois bien connus, mais potentiellement très nuisibles. Lina a expliqué que même si elle ne reçoit pas de jugement direct, elle peut ressentir les préjugés passifs et les regards sur le campus : « I don't feel singled-out necessarily, but I feel like judgements will always pass. But I think it's mostly because they don't understand or they already have like, I don't know, preconception of what Islam is or the *hijab* ». Comme Mariama, Lina a l'impression que chacune de ses actions est surveillée par les autres. Farah a rapporté des micro-agressions quant au port du voile : « Depending on a lot of things, people think, you know, that when you're *hijabi* you're just this, uhm girl, dominated by your parents, your father, a male. And they assume they're gonna be all like submissive, and like whatever. » Ces propos rappellent les discours les mieux connus dans les sociétés non musulmanes au sujet de la passivité des femmes musulmanes et de la mainmise des familles sur elles.

Rouqaya rapporte spécifiquement des micro-agressions autour du thème de la prière sur le campus. Plus précisément, elle a déclaré avoir rencontré une réaction inconfortable de la part de ceux qui l'entouraient lorsqu'elle a dit à des ami.e.s qu'elle allait prier : « But if I do talk about it as I said with the experience 'I am going to prayer room' and there was a kind of discomfort. » Cette situation suggère qu'il est plutôt exceptionnel qu'elle discute de sa foi publiquement. Ici elle fait référence à une anecdote rapportée ailleurs où elle décrivait le malaise qu'elle avait perçu parmi ses pairs lorsqu'elle a annoncé qu'elle se retirait pour prier. L'expression explicite de sa pratique et le malaise suscité par celle-ci semble avoir fragiliser son sentiment d'appartenance au groupe. Rouqaya a expliqué que « maybe I'm reading it like that but I felt that kind of 'oh wow you're religious' and it always changes people's perception of you. » Rouqaya nomme clairement son impression que la savoir musulmane pratiquante modifiait le regard porté sur elle par ses pairs non musulman.e.s.

Parmi les autres micro-agressions citées il y avait l'ignorance face et la discrimination face à certaines langues. Malika, qui est d'origine ouest-africaine, a déclaré avoir été moquée parce qu'elle parlait sa langue maternelle. Dans ses mots : « I speak Fulani ... whether I speak to my mom on the phone or, to my cousin ... people are ... looking at me ... people try to kind of imitate your language ... it's

not funny...it's a language. » Dans ce cas précis, cet incident pourrait être l'expression à la fois de racisme anti-noir et d'islamophobie. Les micro-agressions passent souvent inaperçues des gens qui les perpétuent; la subtilité qui les caractérise fait en sorte qu'il soit parfois difficiles de les aborder dans la mesure où il ne s'agit pas d'attaques explicites. Cependant, pour Lina le fait de ne pas soulever ces incidents contribuent au manque de reconnaissance de leur fréquence : « Even if it's a minor thing, from teachers and students, we should speak up because it does happen. » La difficulté d'en parler il semblerait à la perpétuation de ces comportements.

Engagement et exclusion

Les micro-agressions peuvent également se manifester sous forme d'isolement et d'exclusion parmi les étudiant.e.s. Comme nous l'avions expliqué antérieurement, la diversité n'impliquait pas nécessairement l'inclusion des étudiant.e.s musulman.e.s à la vie sociale de Vanier. Par exemple, Youssef a noté que « Whether or not this community is united, I don't think that's easy to say, especially because people tend to form cliques ».

Une autre forme d'exclusion a été notée en relation avec des événements organisés pour commémorer des drames liés à la violence raciste, notamment les attaques contre deux mosquées en Nouvelle-Zélande, en 2019 ayant mené au meurtre de cinquante musulman.e.s. Comme l'a souligné Yousra, « When the New Zealand thing happened ... The school didn't do anything like we, the MSA, had to prepare the whole thing ... I think it was their responsibility to do it ... treat us as ... other students. » Yousra exprime sa déception face à l'inaction du cégep devant cette tragédie qui s'est faite ressentir dans plusieurs communautés musulmanes à travers le monde. Elle déplore que l'Association musulmane ait eu à porter le fardeau d'organiser la commémoration au moment même où les étudiant.e.s vivaient un deuil important. D'ailleurs, il a été noté que la visibilité accrue de la MSA est bénéfique pour justement parce qu'elle permet à ces étudiant.e.s d'avoir une voix. Pour Assia, par exemple, son expérience et son identité lui confèrent la capacité de fournir les informations les plus précieuses et les plus précises sur les musulman.e.s, ce qui l'a poussée, ainsi que d'autres, à utiliser davantage leur voix, notamment au sein de l'institution. Dans ses mots, « I love Vanier. And I also love the fact that ... the Muslim community [is] being more vocal and, you know, just participating more is so important. » Le nombre croissant d'étudiant.e.s musulman.e.s à Vanier qui s'expriment non seulement permet d'éduquer les non-musulmans, mais leur fournit aussi un soutien dans la mesure où ils peuvent être plus nombreux à faire le travail de rendre l'espace plus sécuritaire. Cependant, il est également important de noter que certain.e.s étudiant.e.s ne veulent pas s'engager dans l'espace public et préfèrent éviter l'anxiété et la pression qui peuvent découler des discussions et des débats. Selon les mots d'Azra: « It's very sensitive and some people just want to be left alone, some people would rather have some support you know. I can't really generalize. »

Réponses à l'islamophobie

Les personnes interrogées semblent noter qu'en raison de la nature des micro-agressions et du racisme subtil, il peut parfois être difficile de distinguer les interactions ayant une connotation raciste de celles qui s'expliquent par l'ignorance ou l'incompréhension. En conséquence, les étudiant.e.s préfèrent ne rien dire, faute de « preuves ». Par exemple, Asmaa a partagé : « Y'a des students qui comprennent pas, mais ils sont juste curieux. C'est ça qui est cute. Les profs, y'en a une que j'ai pu sentir quelque

chose, mais j'sais pas si c'est personnel ou pas...j'ai pas de preuve. Je sais pas si c'est une discrimination ou parce que je travaillais pas en classe ». L'omniprésence de l'islamophobie fait en sorte que les étudiant.e.s. se demandent souvent si les interactions négatives sont liées à leur identité religieuse ou si, par exemple, les enseignant.e.s se comporteraient différemment avec eux s'ils n'étaient pas musulman.e.s.

D'ailleurs, ce climat peut mener à l'évitement chez les étudiant.e.s des interactions sociales afin de se préserver des conflits potentiels et cherchant à protéger leur santé mentale. Dans un groupe de discussion, Yasmeen a expliqué à quel point il peut être difficile d'être un étudiant.e musulman.e, car cela implique un degré d'incertitude plus élevé face aux attitudes et aux intentions d'autrui. Comme Yasmeen l'a dit: « I find it so sad how, like, jaded we as Muslims have become. Like, even when help is offered to us, we don't even know if it's help, like, genuine help, or if it's just a façade, you know what I mean? So, I don't know, it's just - it's just so...hard... and emotionally taxing [laughs] to be a Muslim. »

Les étudiant.e.s peuvent parfois privilégier une réponse passive aux micro-agressions plutôt que la dénonciation car cela nécessite un effort qui peut être difficile à fournir pour certain.e.s. Parfois, il s'agit aussi d'un calcul dans la mesure où la personne qui agresse en position d'autorité vis-à-vis l'étudiant.e. Le témoignage de Malika nous offre encore une autre perspective : « As a Muslim woman, we're either, like, the victim or the aggressor ... I feel like the help they give us is not ... support – it's more like ... it's a response to culture, like: 'we need to protect you from your culture,' you know? It's not, support for, like, whatever emotional problem you might have. » Ces propos sont très évocateurs de l'impact concret des stéréotypes. Comme Malika le cite, la crainte d'être confrontée aux préjugés soutenus des non-musulmans peut empêcher certain.e.s de demander de l'aide, même s'ils en ont besoin.

Perceptions de l'islamophobie en comparaison avec les expériences antérieures

Plusieurs élèves ont déclaré qu'en raison de leurs expériences avec l'islamophobie à l'extérieur de Vanier, ils considèrent que Vanier est un endroit plutôt sécuritaire, et que d'autres lieux « sont bien pires ». Par exemple, Rouqaya a partagé, en réponse à une question à savoir si elle avait eu des expériences négatives en tant que musulmane à Vanier, « I'd say I had a small experience but it's nothing compared to when I talked about it with people around me and they told me again their experiences. » Bien que la comparaison avec les expériences des autres puisse être exacte, qualifier les rencontres de petites et sans importance par rapport à d'autres expériences suggère également des façons dont Rouqaya et d'autres étudiant.e.s musulman.e.s ont été à ignorer en quelque sorte les expériences qui peuvent être qualifiées de « not that bad ». L'empressement de reconnaître que les choses pourraient être bien pire indique que les étudiant.e.s acceptent en quelque sorte que l'islamophobie soit une dimension inévitable de leur vie. Les micro-agressions et les stéréotypes rencontrés sont contrastés avec certains drames rapportés dans les médias et sont donc qualifiés d'incidents mineurs. Les propos de Shazia vont dans ce sens : « I feel like there's more places to be afraid rather than at Vanier itself. » Cet entraînement à la minimisation peut avoir l'effet d'invalider la douleur provoquée par ces expériences, qui, en raison de leur fréquence, peut devenir considérable. D'ailleurs, étant donné à quel point il peut être éprouvant de faire face à des micro-agressions répétées, il nous apparaît inquiétant que les étudiant.e.s soient aussi porté.e.s à les taire.

La reconnaissance exprimée par plusieurs étudiant.e.s quant au niveau d'acceptation, de tolérance et d'accommodement rencontré au Collège Vanier révélait une conscience aiguë du privilège de pouvoir bénéficier d'une telle sécurité. Elle révélait aussi qu'ils ne tiennent pas pour acquis la présence d'une telle sécurité, même à l'école. Ainsi, il est possible qu'ils aient l'impression de faire preuve d'ingratitude s'ils en demandent plus. Par exemple, Madina a noté que « Vanier has offered us a lot of stuff as Muslims, they offered us the place to pray which is, honestly like something really exceptional, because not a lot of students... have that privilege. » En comparant leurs expériences notamment à celles d'étudiant.e.s fréquentant d'autres établissements, le traitement auquel ils ont droit à Vanier apparaît exceptionnel, diluant ainsi le fait que le droit à la pratique et à l'expression religieuses est après tout un droit humain fondamental. Lorsqu'on lui a demandé si elle avait l'impression que Vanier acceptait son identité musulmane, Shazia a répondu : « So I feel like when I go out of Vanier into other schools like it becomes even more apparent to me that like we're still quite lucky here at Vanier because other schools still have a long way to go. » Pour plusieurs, le fait que ces accommodements soient si rares encourage les étudiant.e.s à désigner Vanier comme la meilleure expérience par rapport à d'autres établissements d'enseignement, courant ainsi le risque de masquer des problèmes de discrimination plus profonds qui existent au Collège.

Les conséquences de cette hésitation à « demander plus » sont visibles dans une discussion avec Zeinab et reflètent la manière dont elle a appris à compter sur elle-même se protégeant ainsi des déceptions face aux institutions. Lorsque nous lui avons demandé si elle se sentait soutenue par le Collège, Zeinab a répondu : « Yes, I felt supported. But the thing is I did not and I will not ever expect support from other people. » Les propos de Zeinab suggèrent qu'elle était toujours prête à rencontrer l'islamophobie, ce qui implique qu'elle ne pourrait jamais vraiment se sentir en sécurité dans les espaces publics. Lina nommée que les minorités, telles que les étudiant.e.s musulman.e.s, sont conditionnées à « brush off » les interactions négatives mineures pour éviter la confrontation et les représailles :

I feel like as Muslim students, we're very peaceful and passive about what happens to us, we just brush it off; be like, it's ok. That person's just having a bad day. But even if it's a minor thing, from teachers and students, we should speak up because it does happen. And I think as Muslims- you have a problem, brush it off. And I understand that, but any little minor thing should be discussed, because it starts that way, right? Because people get comfortable with what they say and it's not fair. Because we have feelings; I'm not gonna say that nothing breaks me or nothing, you know those kinds of words—because words do matter in what you say and how you feel. And I feel like Muslim students should definitely speak up more to understand that Islamophobia does exist.

Pour Yasmeen, il peut être difficile d'attendre et d'accepter l'aide des institutions publiques en tant que telles, car il peut être difficile de distinguer si une telle aide est authentique ou simplement performative. Dans ses mots: « The thing is, I don't – it's hard nowadays to tell, because you don't know if they actually care or if they're riding on that, you know, that whole diversity wave that's kind of emerged in recent years. » Yasmeen semblait craindre les pièges qui peuvent provenir de l'activisme performatif, des actions superficielles prises pour rehausser la réputation du collège en terme de diversité et d'inclusion.

Minimisation des expériences actuelles

Les étudiant.e.s semblent identifier plus facilement l'islamophobie lorsqu'elle s'exprimait par des actes d'agressions physiques, notamment en lien avec le port du voile. Par exemple, en réponse à une question sur leur sentiment de sécurité au Collège, deux étudiant.e.s ont déclaré qu'ils pensaient que personne ne pouvait se faire retirer son *hijab* à Vanier, en référence à des incidents islamophobes qui avaient rapportés par les médias. Selon les mots de Youssef, « I don't see anyone pulling off a girl's *hijab* at any point. There's a lot of Arab Muslims at Vanier. It's a large enough community, I don't think there's anything going to be against Muslims or at least if there was, people wouldn't stand for it and I don't think it's a prevalent issue. » Sidra a également affirmé sa conviction que « No one is going to pull off your *hijab* ». Ces témoignages indiquent que la barre selon laquelle les étudiant.e.s évaluent le degré de sécurité dont ils bénéficient n'est pas mise haute. Ils révèlent aussi combien l'islamophobie en est venue à être associée au port du foulard, ce qui n'est pas surprenant étant donné l'ampleur de l'attention visant cette pratique et les femmes qui l'adoptent. Par ailleurs, si le retrait forcé du *hijab* ou une attaque armée dans un lieu de recueillement tel que cité antérieurement en sont venus à désigner l'islamophobie, alors il n'est pas étonnant que n'importe quel autre incident ne soit pas interprété comme tel. Lorsqu'on lui a demandé si elle se sentait en sécurité au collège, Madina a déclaré :

Yeah, definitely, hundred percent. ... when I used to go to Vanier, like I felt, I felt normal, I felt safe in class, I felt safe wearing the hijab, wearing the skirt, and being um, being a, you know, a visible Muslim, I felt safe, I didn't feel like I was gonna be attacked or I was, I didn't feel like I had had to take it off to fit in, like I felt perfectly fine in, in my appearance and in my uh, in my identity as a Muslim student.

Une première lecture de cette citation pourrait inviter à interpréter l'expérience de Madina comme étant une expérience positive. Cependant, à l'instar des exemples fournis par Youssef et Sidra, il est frappant de constater les étudiant.e.s aient affirmé se sentir en sécurité parce qu'ils ne craignaient pas de se faire agresser, au sein de leur établissement d'enseignement. Les paroles de Madina démontrent combien les attentes sont faibles en terme de sécurité. Ainsi, les micro-agressions, la stigmatisation, les préjugés et l'exclusion ne sont pas souvent reconnus comme étant des manifestations d'islamophobie, bien que ces phénomènes soient porteurs d'un potentiel de trauma important. Les étudiant.e.s musulman.e.s et les autres minorités sont amené.e.s à minimiser leurs expériences dans le but d'éviter de bouleverser le statu quo qui apparaît moins dangereux.

Espace physique : sécurité et confort

Lorsqu'on a demandé aux étudiant.e.s où ils se sentaient le plus en sécurité sur le campus, beaucoup pensaient que le campus dans son ensemble constituait un espace sécuritaire pour eux en tant qu'étudiant.e.s musulman.e.s. Pour de nombreux étudiant.e.s, la diversité du campus était le facteur le plus important dans le renforcement de leur sentiment de sécurité. Abdullah a noté qu'à Vanier, « there's a lot of Muslim students, which makes it feel comfortable for us. And like we have our facilities, people don't bother us. You can practice your religion freely. It's, overall, it's good ». Lina a expliqué qu'elle se sentait en sécurité: « Because I feel like no stress, and because it's very diverse and multicultural. And because I never felt any attack or direct judgement. So that's why. So, I have this ideal, basically in my head that I'm gonna be ok at Vanier. » Les étudiant.e.s musulman.e.s trouvent des

personnes qui leur ressemblent dans des aspects essentiels de leur identité, ce qui contribue à créer le sentiment d'appartenir à une communauté dans une institution qui, selon eux, les encourage à venir comme ils sont. Shazia avait l'impression que « Vanier encourages you to be who you are. A lot of the times there's a lot of events, and a lot of awareness about diversity. » L'acceptation de l'identité musulmane et la réputation de Vanier encouragent plus d'étudiant.e.s musulman.e.s à s'y inscrire, minimisant ainsi l'isolement potentiel. Pour certain.e.s le Collège Vanier est un lieu sûr tout simplement en raison l'atmosphère générale qui y règne et générée par la présence des étudiant.e.s, du personnel et la communauté globalement.

Deux étudiant.e.s ont déclaré qu'ils présumaient que la communauté de Vanier ne tolérerait pas le racisme ou l'islamophobie. Rouqaya a dit : « You cannot come to Vanier and be racist or Islamophobic. If you are, it's gonna be really hard for you, in my opinion. » Azra a tenu des propos similaires :

I think Vanier is one of the safest places where you can be Muslim because it's just like it's not normal to be like Islamophobic ... but it's like they are going to get shut down pretty quick. So even if it does happen, like even if there is a risk, we still have people who are going to support us and for that reason, I can feel safe. 'Cause, like I can't speak for every individual, no one is going to hurt me, but I feel safe here.

Même s'il peut y avoir un risque constant et persistant de discrimination et d'islamophobie, ces étudiant.e.s sont habités par la confiance qu'une majorité de leurs pairs partagent les valeurs de l'acceptation, de l'égalité et de la solidarité. Pour elles, celles-ci constituent aujourd'hui la norme et elles envisagent mal que des individu.e.s se sentent suffisamment à l'aise pour transgresser ce code. Selon Azra et Rouwaya, de tels comportements seraient rapidement refoulés.

Certaines personnes interrogées ont déclaré que la salle de classe et la bibliothèque étaient les endroits les plus sûrs du campus parce qu'elles étaient surveillées et sécurisées; il y existe un code de conduite clair. Les salles de classe, les bibliothèques et les espaces officiels sur le campus peuvent offrir aux étudiant.e.s une couche supplémentaire de sécurité, car ils savent qu'ils sont surveillé.e.s. En revanche, les espaces publics comme les couloirs et la cafétéria peuvent présenter plus d'obstacles dans la mesure où la sécurité peut difficilement être garantie. Lorsque nous lui avons demandé où elle se sentait le plus en sécurité sur le campus, l'étudiante Nadine a déclaré : « Possibly in the library because it's heavily monitored. » Les espaces surveillés peuvent assurer la sécurité non seulement en raison de la présence de personnel pouvant intervenir si nécessaire, mais aussi grâce à la présence d'une foule dans ces espaces. Généralement, plus il y a d'étudiant.e.s dans un espace, moins un.e étudiant.e est susceptible de se sentir isolé.e. ou ciblé.e, surtout lorsque leurs identités sont reflétées dans ces mêmes espaces. Pour Azra, la salle de classe offrait le plus de sécurité :

'Cause, like, you know you are in class, what is going to happen in class other than someone is going to like say something during the group discussion? But it's not going to turn into a fight, like it's just not the kind of place where this would happen so like that's usually the

safest and also because it's like- it's mediated by the teacher so you can express yourself and you can defend yourself and you could say what you need to say where you are given that space because your teacher is there to give you that space, so it's like, it's not like a fight outside of class where it's like you have to defend yourself when like this person doesn't want to hear you. Like they are forced to listen to you 'cause the teacher is forcing them to listen to you, kind of thing. So, I think the classrooms are really safe.

En d'autres termes, cette étudiante présume de sa sécurité dans la mesure où il y a des normes à suivre en classe qui ne permettraient pas à la situation de se détériorer au point d'en arriver à la violence. Il est intéressant qu'encore une fois la sécurité est évaluée selon les étudiant.e.s peuvent ou non éviter le danger physique.

Bien que la plupart des étudiant.e.s aient dit se sentir en sécurité sur tout le campus, l'espace cité comme étant le plus sécuritaire était la salle de prière. Comme Ali l'a expliqué, « I feel the most comfortable in the MSA... People who would go to the MSA, they are people I could trust so I would be the most comfortable over there. » Il n'est pas étonnant qu'une cette salle soit nommée comme étant spécialement sécuritaire dans la mesure où elle est fréquentée par des personnes ayant des valeurs communes. Abdullah s'est aussi exprimé dans ce sens : « 'Cause already there's a lot of Muslim students, which makes it feel comfortable for us. And like we have our facilities, people don't bother us. You can practice your religion freely. » Pour lui comme pour d'autres, le sentiment de sécurité provenait du sentiment d'appartenance à cet espace. Le sentiment de sécurité ressenti par les étudiant.e.s dans la salle de prière est exploré beaucoup plus en détail dans la section de ce rapport consacrée à la MSA et à la salle de prière.

Perception de la sûreté et de la sécurité

À l'instar de ce qui a été noté précédemment, les perceptions des étudiant.e.s quant à leur propre sécurité sur le campus sont souvent liées à leurs expériences dans les autres espaces dans lesquels ils circulent. C'est ce que partage Zeinab : « Every time I would come to Vanier, I was just safe, so I felt just blessed you know because outside is another thing, another story...people see you so different and so inferior to them because you believe in some things, because you follow some things... » Plusieurs citations suggèrent également que même si Vanier représente un espace plus sûr, s'identifier comme étudiant.e musulman.e signifiait qu'ils ne tenaient jamais pour acquis cette sécurité. Autrement dit, la sécurité à Vanier signifiait simplement que la peur du racisme et de la discrimination était moins aiguë, mais rarement ou jamais inexistante, dans un contexte global marqué par l'islamophobie. Les propos d'Imane sont éloquentes à cet égard :

That's a reality of our world, and how many Muslims get killed because they're simply Muslims. But here, I don't feel this fear. But this fear is just less than when I'm outside... But you always have that danger inside your mind but it's very less pertinent genre, less here you know? Some places you do feel very uncomfortable as a Muslim, but here no. There's no way. I feel good, although we're very like targeted in a way and with everything going on, I don't feel targeted here. I don't think any group here is targeted.

Bien que Vanier soit l'un des endroits les plus sûrs à Montréal pour une majorité des participant.e.s reconté.e.s, le danger n'est jamais complètement absent, comme l'explique Soumaya : « Honestly, at Vanier I feel safe. But, with everything that has happened in the past few years here, I just feel like people are so angry and for nothing. And when I just go on Facebook and watch the comments on TVA nouvelle page, it's crazy. And I don't understand to be honest, but at Vanier I haven't had, like a moment that I didn't feel safe or anything, yet. » L'étudiante évoque la montée des manifestations d'intolérance généralisée et nomme son incompréhension face à la furie dirigée aux musulman.e.s. particulièrement. Par ailleurs, la dernière phrase de cette situation révèle l'ampleur du danger ambiant ressenti par cette communauté de jeunes quand elle dit qu'elle n'a pas *encore* vécu un moment où elle ne se sentait pas en sécurité. En d'autres mots, elle nomme que la menace plane constamment et pourrait se manifester à tout moment, même au Collège Vanier.

Cet aperçu des rapports entre les étudiant.e.s et leur collège plus largement nous prépare maintenant à embarquer dans des discussions des contextes plus spécifiques à l'intérieur (et à l'extérieur) du collège.

Vanier : Salle de classe

Comme les étudiant.e.s au cégep passent une grande partie de leurs temps en classe, ce deuxième contexte nous présente un riche terrain pour considérer les relations interpersonnelles, les rapports de pouvoir, et les moments d'inclusion et d'exclusion qui peuvent exister dans un milieu scolaire.

Intervention et inclusion

Dans cette section, nous explorons les expériences plus positives rapportées par les répondant.e.s, en soulignant des moments spécifiques où les étudiant.e.s se sont senti.e.s à leur place en classe. Les répondant.e.s ont décrit les interactions en classe de façon plus ou moins positive selon l'effort fourni par leurs enseignant.e.s pour rendre le contenu du cours inclusif pour les personnes musulmanes, leur sentiment d'être libre de parler ou de garder le silence, l'intégration par leurs enseignant.e.s de discussions sur des événements d'actualité impliquant des musulman.e.s dans le contenu de classe, et leur capacité à tisser des liens avec d'autres membres non musulman.e.s de la communauté de Vanier sans craindre d'être rejetés ou isolé.e.s.

Interactions en classe

En général, les étudiant.e.s ont fait état de nombreuses interactions et expériences positives au fil de leurs études à Vanier, qui peuvent être attribuées à l'ouverture et à la diversité accrues de la communauté. Par exemple, Imane a dit : « Je ne me suis jamais sentie rejetée; je ne me suis jamais sentie jugée, j'ai juste l'impression que c'est un très bon environnement... les professeur.e.s sont très ouverts d'esprit; comme, je ne me suis jamais sentie jugée. » D'après Youssef, « On nous accueille dans la classe. » Ces étudiant.e.s ont décrit l'environnement positif qu'ils ont connu à Vanier, qui leur a permis de se sentir plus à l'aise avec leur identité et dans leurs interactions puisqu'ils peuvent tenir pour acquis un certain niveau de sécurité et de liberté.

Iles ont fait l'expérience de cette sécurité et de cette liberté dans une variété de contextes; par exemple, les étudiant.e.s ont apprécié d'être en mesure de choisir quand s'engager publiquement sur leur identité musulmane et sur les perceptions que les autres ont d'eux en tant que musulman.e.s. Nadine a raconté que, dans un cours sur la religion, l'enseignant « ne me demandait jamais de parler de l'Islam, ou de mes expériences à ce sujet ou quoi que ce soit comme exemples pour la classe. C'était quand je levais la main; j'étais en contrôle de la situation. Je ne me suis jamais sentie prise à part. » Cette façon de faire laissait à Nadine le contrôle de son identité et de son expression, tout en étant une marque de respect et une façon de valoriser sa liberté de choisir; le fait qu'elle se sentait « en contrôle de la situation » est particulièrement puissant et offre un contraste frappant avec certaines autres expériences qui nous ont été rapportées; nous y reviendrons. Un autre exemple d'interaction positive avec un enseignant a été offert par Imane, qui racontait apprécier la réaction ludique de son enseignant à son *hijab*: « parfois, je portais comme des hijabs bleus, d'autres fois des rouges. Et il aime une équipe – basketball, baseball... – qui est bleue. Alors des fois j'arrive en rouge et il dit comme : “Qu'est-ce qui se passe ici!...” » Je trouvais ça... je le trouvais gentil, j'aimais ça. » La réaction de l'enseignant au *hijab* d'Imane était à la fois une reconnaissance de sa présence et une démonstration pour la classe de ce qu'il ne le voyait pas comme entièrement « autre ». Il est pertinent de noter ici qu'Imane a clairement joué le

jeu de la plaisanterie sur les couleurs de ses voiles; toutes les étudiantes n'auraient pas nécessairement été à l'aise avec ce genre de blague décontractée, et il est important pour tout enseignant.e. d'être réceptif aux signaux de l'étudiante.

D'autres étudiant.e.s ont fait état d'expériences lors desquelles des enseignant.e.s ont pris les devants pour rendre le contenu plus inclusif dans un environnement d'apprentissage particulier. Par exemple, Farah a dit :

J'ai une enseignante, une prof d'espagnol, qui une fois... on lisait le manuel et il y avait la traduction de, comme, une église. Et il n'y avait rien d'autre... elle a dit comme : « En passant, désolée tout le monde, il y a aussi mosquée », et elle a traduit, et elle m'a regardée. C'était gentil; rien de personnel, mais c'était gentil.

Rayane a aussi connu une expérience similaire avec une enseignante :

quand elle... par exemple, quand elle parle de la foi, elle mentionne toujours « que vous croyiez à quelque chose ou non ». Ouais, elle ajoute toujours ça. Par exemple, une fois, mon groupe et moi – on lui parlait, mon groupe et moi, et puis elle a donné un exemple à propos de quelque chose et elle a dit « que vous soyez musulman, chrétien » et tout.

Si le contenu des cours n'est pas toujours inclusif de prime abord, les commentaires de ces étudiantes suggèrent que les enseignant.e.s ont la capacité d'augmenter eux-mêmes l'inclusivité de leurs cours pour s'assurer que les élèves se sentent inclus. Un petit geste de compassion, comme traduire un mot exclu du contenu du cours ou inclure une pluralité de religions toutes les fois dans les discussions sur la religion, est perçu comme positif parce que cela établit une forme de reconnaissance entre l'enseignant.e et les élèves.

Parmi les expériences positives en classe, on nous a aussi parlé de discussions sur l'actualité et les événements du monde, lorsque approprié et nécessaire. Par exemple, Shazia a fait part de son expérience dans une classe après la fusillade à la mosquée de Québec; elle était « très très reconnaissante » que l'enseignant ait pris le temps d'en parler. Shazia a noté que, même si l'enseignant n'avait aucun lien avec l'Islam, « il a vraiment pris le temps d'expliquer comment ses anciens étudiants musulmans se sentaient, et il leur a dit comme, “ça va s'empirer avant qu'on réalise”, et il a pris le temps de s'expliquer, ce qui était vraiment bien, je pense. » Une autre étudiante, Zahra, a aussi mis l'accent sur ce genre de geste quand elle a parlé de la réaction de son enseignant au projet de loi 21 :

c'était la première fois que je ressentais de la passion d'un prof, un enseignant blanc qui parlait de – comme, il était vraiment en colère, alors que d'autres disent comme « oh, c'est contre notre Constitution, bla bla bla », et puis ils passent au prochain sujet... mais il a comme mis l'accent là-dessus, c'était comme la première fois pour moi.

Plutôt qu'une simple remarque au passage, un enseignant extérieur à la communauté musulmane a fait preuve d'un degré profond de compréhension et de préoccupation, un geste qui, pour les étudiant.e.s à qui nous avons parlé, peut contribuer à créer des environnements plus sécuritaires et compatissants. Il convient de souligner que les deux étudiantes ont mis l'accent sur combien il était significatif de voir

leurs enseignants exprimer un investissement et une préoccupation personnels concernant ces enjeux, même s'ils n'étaient pas eux-mêmes musulmans.

De même que des interactions positives d'enseignant.e.s à étudiant.e.s, des interactions positives entre étudiant.e.s peut aussi accroître le sentiment d'inclusion par la discussion et la socialisation, comme en travaillant ensemble sur des devoirs ou des travaux d'équipe. Par exemple, Farah nous a confié que : « Je faisais toujours mes travaux d'équipe avec, comme, trois... non musulmans, mais je sentais qu'ils m'acceptaient vraiment, alors j'aimais ça, j'appréciais ça... Je sens rien, pas de jugement ou quoi que ce soit. » Mahdiya notait que, bien que, étant l'une des très rares musulmanes, elle se sentait initialement hésitante dans certaines de ses classes, elle a commencé à se sentir plus à sa place en raison de connexions linguistiques lorsqu'elle a réalisé que davantage de ses camarades de classe venaient de milieux francophones et que « nous ne sommes pas tous anglophones ». On peut concevoir les interactions positives rapportées entre étudiant.e.s comme étant fondées sur une base d'égalité communautaire et de respect, c'est-à-dire qu'elles peuvent être caractérisées par la capacité des communautés à reconnaître la religion comme n'étant qu'un aspect de l'identité plutôt que comme un caractère englobant, et à apprécier toutes les facettes de chaque personne.

L'acceptation et l'inclusion semblent être particulièrement appréciées des étudiant.e.s par contraste avec d'autres expériences qu'ils ont vécues ou s'attendaient à vivre. Asmaa nous a parlé de sa surprise quand elle a été témoin de pratiques d'inclusion, ce qui indique qu'elle s'attendait à être exclue en raison de sa religion. Dans ses mots, « y'a un respect, je sais pas d'où il sort... y'a pas ça dans les rues, mais y'a ça ici. Comme, tu parles avec n'importe qui et tout le monde est vraiment ouvert parce que de ton côté tu penses que t'es exclue en tant que musulmane, mais après tu parles aux gens et tu réalises qu'ils s'en foutent un peu que tu sois musulmane. » Bien qu'il s'agisse d'une simple remarque au passage, le choix de mots et ce qu'il implique montre que la barre est extrêmement basse, puisque cette étudiante musulmane semble s'attendre d'emblée à être exclue et discriminée. Quand la barre est aussi basse, les expériences positives peuvent être perçues avec un bémol.

Matière abordée en classe

La matière abordée en classe est un autre domaine dans lequel plusieurs étudiant.e.s ont fait état d'expériences positives dans leurs cours. La fréquence à laquelle on abordait des sujets relatifs à l'Islam ou aux musulman.e.s s'est avérée très variée; pour celles et ceux qui étaient inscrit.e.s à des programmes de mathématiques, de sciences et d'affaires, la religion n'est simplement pas un sujet qui est habituellement abordé dans leurs cours de formation spécifique. Cela dit, plusieurs en ont parlé dans leurs cours de formation générale. L'inclusion positive de ces sujets dans le contenu des cours peut prendre la forme de cours entiers axés sur l'Islam ou les musulman.e.s, mais peut aussi consister simplement à incorporer de tels sujets dans la matière générale.

Plusieurs étudiant.e.s nous ont fait part de petits détails ajoutés par leurs enseignant.e.s et qui les ont fait se sentir inclus.e.s et accueilli.e.s. Bilqis a expliqué que, dans un cours d'introduction à l'histoire, « il y a eu un moment où il fallait parler des musulmans, et j'ai eu peur au début, j'avais vraiment peur, mais l'enseignant était... il connaissait son sujet et j'ai vu que le manuel était un peu

raciste, mais l'enseignant l'était pas du tout. Il sait comment transmettre de l'information. » Au sujet de l'un de ses enseignants, Nadine a dit :

Il a mentionné que, comme, beaucoup de scientifiques de l'âge d'or musulman ou de l'âge d'or islamique et à quel point ils ont affecté la science d'aujourd'hui. Comme, on n'aurait jamais eu les avancées qu'on connaît aujourd'hui sans tout ça. (Intervieweuse : C'est bon à entendre des fois, hein? [rigole] C'est rassurant. OK, tout le monde ne nous déteste pas.

Rouqaya a aussi parlé d'un cours dont elle a apprécié la façon que le contenu relatif à l'Islam était incorporé :

Je me suis sentie habilitée quand [l'enseignant] a dit quelques mots au sujet du prophète Mohamed [paix et salut sur lui]. Il a dit quelque chose comme qu'il était l'une des personnes les plus influentes de l'histoire et... en montrant du respect envers lui. J'ai vraiment aimé. Et aussi il disait « bénédiction et salut soient sur lui » après l'avoir mentionné, ce que j'ai trouvé super respectueux et génial. Il a aussi mentionné que le calendrier musulman était différent du calendrier chrétien en disant qu'il était beaucoup plus précis et en expliquant pourquoi. Alors j'ai apprécié ces petits détails... je me sens plus acceptée et juste avec des petits commentaires comme ça.

Il peut parfois être intimidant pour étudiant.e.s musulman.e.s de suivre des cours dont ils savent qu'il risque d'y avoir du contenu relatif au monde musulman, et peuvent se sentir incertains de la position de l'enseignant.e. Dans le cas de Rouqaya, elle ne s'attendait pas à ce que des sujets liés aux musulman.e.s soient abordés en classe, mais elle était ravie lorsque l'enseignant a choisi de parler de l'Islam et de ses figures historiques; elle s'est sentie validée. Similairement, Imane a décrit un cours d'histoire pendant lequel « on a beaucoup appris sur le fait que Mohamed était en réalité une figure révolutionnaire de l'histoire... je n'ai jamais eu l'impression que quelqu'un essayait de me rabaisser en raison de mes croyances. » Ces gestes de la part des enseignant.e.s semblent avoir communiqué le message aux étudiant.e.s que ceux et celles qui partagent leur religion ou leur culture sont estimés et validés dans cette salle de classe; cette atmosphère semble se traduire en espace sécuritaire pour les étudiant.e.s. De plus, l'incorporation de tel contenu peut aussi enrichir les connaissances des étudiant.e.s d'origines non musulmanes.

L'appréciation de l'inclusivité des cours par les étudiants et étudiantes ne se limite pas aux sujets musulmans. Malika, une étudiante musulmane noire, a dit avoir apprécié son cours consacré à la colonisation de l'Afrique et aux structures de pouvoir. Dans ses mots,

le cours est très, comme, demandant, parce que c'est un prof vraiment dur, mais honnêtement j'adore le cours, parce que... c'est tellement différent de ce qu'on apprend depuis l'école primaire et, tu sais, on va vraiment en profondeur dans la colonisation, et pas nécessairement d'un point de vue occidental. Tu sais, tous les livres qu'on lit en classe sont d'auteurs africains ou de descendance africaine, alors c'est très intéressant. Et ce que je trouve le plus intéressant et valorisant, si je peux dire, c'est que beaucoup de gens dans la classe ne savait pas que, tu sais, en Afrique il y avait, comme, des empires et des rois et des sociétés fonctionnelles avant que les hommes blancs arrivent et... tu sais. Alors. Et

juste de voir que cette classe... a comme éclairé, tu sais, tellement de personnes d'origines différentes, c'est quelque chose que j'ai vraiment aimé. Alors si quelque chose de similaire pouvait être fait avec mon identité musulmane au sujet de l'Islam ou de la communauté musulmane en général, ce serait super, je suis sûre.

Malika a décrit comme rafraîchissante l'expérience d'une classe dont le contenu était centré sur des auteurs et des savants africains, qui honorait les communautés noires et leurs histoires. Non seulement cela offrait une validation personnelle aux étudiant.e.s noir.e.s, y compris les musulman.e.s parmi eux et elles, cela a permis aussi d'éduquer d'autres étudiant.e.s à l'extérieur des communautés dont il était question, en leur apprenant davantage sur des aspects de l'histoire qu'on oublie souvent, comparativement aux histoires ou aux représentations occidentales.

Islamophobie

Les débats sur ce qui constitue l'islamophobie sont nombreux. Pour les besoins de notre recherche, et sans refaire le débat ici, nous retenons que l'islamophobie dépasse la peur irrationnelle des musulman.e.s et s'inscrit dans un système de valeurs s'inspirant de la croyance profonde en l'incompatibilité des musulman.e.s avec les sociétés non musulmanes, et la nature fondamentalement régressive de l'islam. Cela peut se traduire entre autre par des paroles et des comportements qui ont l'effet soit dire cette perception d'infériorité, soit d'y faire allusion en parlant des musulman.e.s et de l'islam, soit d'effacer cette religion et ses adhérent.e.s complètement de l'histoire du monde. Ces attitudes peuvent être manifestées par le personnel, les étudiant.e.s et par les institutions. Dans cette section, nous explorons les manifestations de l'islamophobie en classe rapportées par les étudiant.e.s. Des cas de préjugés, de stéréotypes et d'islamophobie surviennent souvent dans les interactions d'étudiant.e.s à enseignant.e.s, ce qui veut dire que les dynamiques de pouvoir établies mettent les étudiantes en constant désavantage s'iels en viennent à avoir besoin de soutien. Les étudiantes ont rapporté des expériences liées aux stéréotypes et aux microagressions, aux préjugés et à l'autorité des enseignant.e.s, ainsi qu'à des cas publics de discrimination.

Visibilité et représentation

Comme nous le verrons dans l'analyse du contexte social de ce rapport, le fait d'être visible en raison de sa religion a un impact spécifique sur les étudiant.e.s musulman.e.s, particulièrement les femmes qui portent le *hijab*. Dans les mots de Sahar,

Je pense que parfois les professeur.e.s sont... ils nous aident pas vraiment, peut-être qu'ils – ils interagissent pas aussi bien avec nous qu'avec les autres élèves. Um... peut-être parce que – peut-être plus avec les filles musulmanes qu'avec les garçons musulmans, parce que le *hijab* crée un genre de barrière. Ce qui est correct parce que – mais je veux aussi recevoir l'aide que les autres étudiant.e.s reçoivent.

Sahar avait l'impression que son *hijab* dissuadait les enseignant.e.s de lui offrir la même aide et la même attention que recevaient les autres étudiant.e.s. Le fait qu'elle note que ce soit « correct » implique qu'elle trouve cela normal et qu'elle s'attend à ce qu'il y ait une barrière entre elle et ses enseignant.e.s, même si elle a aussi mentionné vouloir le même niveau d'aide que les autres étudiant.e.s.

Comme Sahar, plusieurs étudiant.e.s visiblement musulman.e.s sont conscient.e.s de la fréquence des microagressions et restent prêts à y faire face sur une base régulière. Rayyane a parlé de l'anxiété qui accompagne le début de chaque session :

Ben, parfois je m'inquiète, pour mes prochain.e.s enseignant.e.s, qu'ils me respectent pas d'une certaine façon parce que j'ai des amies dont les enseignant.e.s sont pas vraiment fins avec elles parce qu'elles portent le voile ou parce que, comme, elles ont l'air musulmanes d'une façon ou d'une autre. Alors des fois je me demande si je vais être dans une situation comme celle-là et si l'enseignant ou l'enseignante ne va pas vraiment respecter ma foi.

Les mots de Rayyane suggèrent que cette incertitude pourrait empêcher les étudiant.e.s de se sentir complètement en sécurité avec leurs enseignant.e.s et leurs camarades de classe. Ainsi, iels peuvent faire face à des anxiétés et des pressions supplémentaires quant à leur visibilité en tant qu'étudiant.e.s musulman.e.s. Même parmi les femmes visiblement musulmanes, certaines ont remarqué une différence dans la façon qu'elles étaient traitées. Rabia, qui a l'habitude de porter des vêtements longs et amples, a dit : « Je trouve que, comme, certains professeurs, comme, pour comme les étudiants visiblement musulmans qui portent pas les, euh, les longs trucs, comme, je trouve que les profs sont beaucoup plus, certains profs sont beaucoup plus... ouverts, confortables, moins réservés. Elles couvrent leurs têtes mais, comme, elles portent comme des jeans et tout. » Selon Rabia, ses propres vêtements peuvent être perçus comme encore plus éloignés de la norme culturelle occidentale que ceux de certaines de ses paires musulmanes, décourageant ainsi certain.e.s – y compris des enseignant.e.s – à l'approcher.

Les étudiant.e.s musulman.e.s qui ne sont pas visibles, comme les femmes ne portant pas le *hijab*, peuvent vivre différentes pressions pouvant invalider leurs expériences en tant que femmes musulmanes dans la communauté. Ces étudiantes craignent de ne pas avoir la légitimité de s'exprimer dans des lieux publics parce qu'elles pourraient ne pas représenter l'image à laquelle on s'attend qu'une femme musulmane se conforme. Par exemple, certaines étudiantes ont confié aux intervieweuses qu'elles ne se sentaient pas nécessairement à l'aise de s'exprimer en classe sur des sujets touchant les musulman.e.s parce qu'elles n'étaient pas considérées comme visiblement musulmanes. Shazia a mentionné qu'elle n'avait pas l'impression que quiconque s'attendait à ce qu'elle s'exprime, « parce que j'ai pas l'air musulmane, non? » En outre, Azra a confié qu'elle n'avait pas l'impression que les autres se tourneraient vers elle pour un commentaire sur des sujets liés à l'islam ou aux musulman.e.s, et qu'elle avait peur de leurs jugements si elle venait à s'exprimer au mauvais moment. Comme elle l'expliquait, « quand le sujet de l'islam est abordé ou quand on en parle en profondeur... c'est les étudiants musulmans qui vont en parler. Quand je commence à en parler, ils disent comme "De quoi tu parles, *****?", mais comme, je suis musulmane aussi, t'sais? » Les musulman.e.s non visibles vivent en classe une forme d'islamophobie qui peut sembler méprisante et exclusive, comme si iel devaient constamment valider leurs identités musulmanes auprès des personnes qui les entourent pour obtenir un espace de parole.

Une participante qui ne portait pas le *hijab*, Sakinah, a également souligné ces idées dans ses réponses :

Je ne pense pas que qui que ce soit se tourne vers moi [pour parler au sujet d'enjeux liés à l'Islam ou aux musulmans lorsqu'ils sont abordés en classe] parce que je ne pense pas que qui que ce soit sait, visiblement, que je suis musulmane. Mais je veux m'exprimer parce que je pense que c'est important de parler de mon identité. J'ai peur de le faire de peur d'être jugée... Je reste en silence et écoute ce que les autres ont à dire.

Même si Sakinah admet vouloir participer pour partager ses connaissances au sujet de sa religion, elle était aussi consciente que sa propre crainte d'être jugée, comme si son identité musulmane était moins valide que celle des autres. La place qu'occupe la visibilité dans la définition des identités de femmes musulmanes – tant au sein qu'à l'extérieur des communautés musulmanes – met non seulement une pression déraisonnable sur les étudiantes portant le foulard, mais génère aussi de la honte et de l'anxiété chez les femmes qui s'éloignent du stéréotype de la femme musulmane.

Ainsi, certaines étudiantes peuvent essayer de réclamer cette identité en affirmant leur place comme étudiante musulmane dans la classe. Safiya s'est spécifiquement offerte en exemple, elle qui s'identifie comme musulmane en classe pour s'assurer que les autres étudiant.e.s et les enseignants.e.s en soient conscient.e.s, même si elle n'est pas visiblement musulmane, en espérant que cela les incite à faire preuve de plus de prudence quant à leurs choix de mots ou d'expressions. Elle se dit que peut-être que cette prudence n'aurait pas été au rendez-vous autrement: « Je pense que m'affirmer ou, comme, marquer mon territoire en classe rend les gens plus inconfortables s'ils décident d'être racistes ou de créer un environnement non sécuritaire. »

Stéréotypes et microagressions

Certains étudiant.e.s ont raconté avoir entendu des stéréotypes négatifs contre les musulman.e.s être cités en exemple dans le matériel de cours, parfois à titre de comparaison négative avec d'autres cultures, notamment la culture occidentale. Dans les mots de Hawa :

Mon enseignante de sociologie, on comparait différentes organisations familiales. Une famille québécoise, une tribu huronne et une famille arabo-musulmane de base... elle parlait du fait que dans une tribu huronne, comme, dans la famille les rôles sont plus égalitaires, alors la mère et le père jouent tous les deux un rôle, mais que dans une famille musulmane, les femmes sont davantage à la maison et les hommes sont à l'extérieur, et puis elle disait des affaires comme que « les femmes ont aucun droit et leurs pères et leurs maris les forcent à porter le hijab et si elles le font pas elles sont expulsées de leurs familles ».

L'image d'une famille arabo-musulmane apparemment typique que cette enseignante a offerte en était une où on force la femme maltraitée à la maison à porter un *hijab*, une image répandue dans la rhétorique islamophobe. Le stéréotype voulant que les familles musulmanes sont des terreaux fertiles pour la misogynie et la maltraitance crée une frontière cantonnant la misogynie et la violence conjugale à seule la culture musulmane, en élidant la prévalence de ce phénomène dans la sociétés plutôt séculières ou dans les familles québécoises dites de souche.

Hawa a confié que l'expérience de voir comment on parle des musulman.e.s dans son cours a eu un lourd impact émotionnel, lequel a refait surface quand elle a de nouveau pleuré en racontant l'histoire pendant notre entretien :

Je suis sortie de la classe en pleurant presque et il fallait que j'appelle ma mère, que j'appelle mon père et que j'appelle quelqu'un qui m'aiderait à comprendre ce qui se passait, parce que... L'affaire, c'est que tu peux rien faire parce que c'est une enseignante et elle comprend juste pas, et je voulais lui en parler et lui expliquer que ce qu'elle disait était complètement faux, mais t'as peur parce que si tu le fais ça risque de changer la façon qu'elle évalue tes travaux ou de faire en sorte qu'elle te traite différemment des autres étudiants et il faut juste l'accepter et t'asseoir et ne rien dire... c'était difficile.

En même temps que l'impact émotionnel, les mots de Hawa illustrent bien combien les étudiant.e.s peuvent être conscients de la dynamique de pouvoir qui sous-tend leurs rapports aux leurs professeur.e. En raison de la position d'autorité de l'enseignante, Hawa n'a pas senti qu'elle pouvait résister de quelque façon que ce soit et a senti l'obligation de subir les propos de cette dernière.

Une autre étudiante, Nadine, a raconté avoir entendu des opinions similaires venant de l'une de ses enseignantes

qui dans le fond parlait des différences entre le Québec et le monde arabe. Et je pouvais voir que c'était juste comme du racisme, de l'islamophobie à peine déguisés, même si elle continuait de dire que « c'est pas nécessairement faux », mais tout le long est faisait juste chier sur les Arabes alors c'était juste comme, on peut rien y faire. [...] elle disait des choses comme, « OK, ce qu'ils font c'est, comme, ils ont une grosse obsession à propos de la virginité alors ce qu'ils font c'est qu'ils marient leurs enfants, des petites filles avec des hommes plus vieux. Et comme, ils marient leurs cousines beaucoup », et comme, des trucs dégueulasses comme ça.

Comme dans l'exemple proposé par Hawa, cette image des Arabes, les musulman.e.s en particulier, comme étant oppressifs envers les femmes est répandue en partie à titre de contraste supposé avec la culture occidentale (dont on assume dans ce cas qu'elle est exempte de violence fondée genrée); cette image peut contribuer à la perpétuation de la violence et le racisme envers les musulman.e.s. Les commentaires de l'enseignante insinuaient aussi que les deux groupes (le Québec et « le monde arabe ») sont entièrement distincts, comme s'il n'y avait pas de Québécois.e.s d'origine arabe qui contribuent activement à bâtir la société.

Dans d'autres cas, des étudiant.e.s ont été témoins de perceptions négatives par des enseignant.e.s envers la religion en général ou envers les personnes religieuses. Lina a confié que « il y a juste un enseignant dont j'avais l'impression que, puisqu'il avait une opinion aussi tranchée sur la religion, pas sur l'islam en particulier mais sur les religions en général, qu'il était évidemment... pas trop chaud ou, tu sais, pas intéressé par la religion. » Bien sûr, l'opinion de cet enseignant est partagée par plusieurs, et ce n'est pas un problème en soi. Mais comme Lina l'a expliqué,

ça avait aucun lien avec la classe en soi. C'est juste qu'il pensait que c'était des blagues... je dirais pas nécessairement que c'était un gros problème, mais juste que parfois j'avais l'impression d'être jugée ou ciblée simplement parce que j'étais de toute évidence une musulmane visible et que, au fond, je suivais une religion.

Si l'enseignant n'y a peut-être pas pensé à deux fois avant de faire des blagues négatives au sujet de la religion, étant donné qu'il ne ciblait probablement pas délibérément un groupe en particulier, l'exemple de Lina illustre certains des effets involontaires et disproportionnés que de tels commentaires peuvent avoir sur des étudiant.e.s qui sont visiblement identifiables comme religieux.

Discrimination en classe

Étudiant.e.s tiennent souvent pour acquis que leurs enseignant.e.s détiennent un certain degré de connaissances et d'autorité, et tiennent souvent ces personnes en haute estime. Toutefois, certain.e.s étudiant.e.s ont aussi mentionné des cas où ils et elles ont réalisé que leurs enseignant.e.s étaient faillibles. Comme l'expliquait Zahra,

Les enseignant.e.s ont comme – ils ont des préjugés envers certaines personnes, et c'est pas juste le hijab, je sais que certains ont des préjugés envers les personnes noires... parce qu'on est tous humains et on ne peut pas être neutres, et je sais que – ça l'a juste confirmé, tu sais, parce que je vivais dans l'illusion que non, les enseignant.e.s, ils sont quelque chose d'autre, tu sais? Mais non.

Les propos de Zahra reflètent une tension entre sa volonté (illusoire, selon ses propres termes) de voir les enseignant.e.s se conformer aux standards plus élevés qu'elle avait autrefois et la reconnaissance que les enseignant.e.s sont humains et faillibles.

Rabia nous a fait part d'un incident au cours duquel elle a reçu des commentaires très spécifiques et désobligeants sur les musulman.e.s de la part d'une enseignante qui l'avait prise à part, prétendument pour lui donner des conseils. En raison de la nature très spécifique du commentaire et du risque que Rabia soit identifiée, nous ne répéterons pas le contenu du commentaire ici. Toutefois, deux aspects des répercussions qu'il a eues valent la peine d'être soulignés. D'abord, l'impact émotionnel de ce moment pour elle. Rabia a expliqué plus tard qu'elle avait raconté l'incident à son père : « comme, à ce moment-là je l'ai raconté à mon père, je n'ai pas pu m'empêcher de pleurer parce que je suis, comme, j'ai été... c'est un programme tellement difficile et j'y suis allé tous les jours. » Elle a aussi noté que « ça m'a vraiment fait douter de ma place au sein du programme ». Puisque le commentaire lui a été fait à la fin de l'année scolaire, elle a aussi expliqué qu'il avait « gâché tout son été ». En plus d'être bouleversant sur le moment, cette conversation a eu des conséquences durables sur Rabia, tant dans la façon qu'elle se percevait dans le programme que dans sa vie à l'extérieur de l'école. Le deuxième élément à souligner est le pouvoir et l'autorité que détiennent les enseignant.e.s sur la réussite scolaire des étudiant.e.s, ce qui les met dans une position vulnérable lorsqu'ils veulent réagir à un traitement injuste. Rabia a expliqué que

Je l'ai encore comme enseignante, alors je peux pas... j'ai rien voulu dire... je suis encore dans le programme alors j'ai rien voulu dire sur le coup. Mais, hum, je ne voulais rien

compromettre, parce qu'elle est encore comme une des mes profs pour le stage et tout. Alors, comme, je vais juste attendre. Et ouais. Je voulais en parler au coordonnateur du programme, mais je vais juste attendre; je trouve que c'est plus raisonnable. Je veux rien compromettre.

Tandis qu'un système idéal aurait en place des mécanismes appropriés pour assurer que les étudiant.e.s qui se plaignent d'un.e enseignant.e ne s'exposent pas à des représailles, de nombreux programmes sont ainsi faits qu'il est impossible pour les étudiant.e.s de ne plus avoir à travailler avec certain.e.s enseignant.e.s. Il est compréhensible que Rabia (et probablement d'autres personnes dans la même situation), ayant déjà été ciblée par cette enseignante d'une façon qu'elle a ressentie comme une violation, ait choisi de ne pas prendre le risque de poursuivre l'affaire.

D'autres étudiant.e.s ont reconnu que, en raison de l'autorité des enseignant.e.s en classe, iels éviteraient de répondre ou d'argumenter, mais se tourneraient plutôt vers les canaux appropriés pour dénoncer ces événements blessants. Par exemple, Farah nous a confié que, bien qu'elle pourrait lever la main pour corriger un ou une camarade de classe, elle serait moins susceptible de le faire pour un enseignant.e, parce que « je veux dire, je vais pas argumenter avec quelqu'un qui a plus d'expérience que moi et qui parle à 30 ou 40 personnes ». Comme elle l'a expliqué plus tard,

Si un enseignant dit quelque chose qui est méchant ou impoli, ou vraiment pas correct à propos de l'islam, je vais pas me lever en classe, mais je vais aller lui parler après... je vais pas, comme, argumenter avec les enseignants et dire, comme : « Monsieur, ceci est faux. C'est pas comme ça que je fais les choses. » Je vais probablement juste aller le voir à la fin et dire, comme, euh : « Monsieur, ce que vous avez dit était faux, pourquoi avez-vous dit ça? Vous pouvez pas me dire ça, c'est pas vrai. Je vais me plaindre au directeur ou à la directrice » ou peu importe.

Les étudiant.e.s dans la situation de Farah peuvent croire qu'il ne leur appartient pas de corriger leurs enseignant.e.s, parce qu'on s'attend à ce qu'iels aient plus de connaissances et d'expérience. Toutefois, comme nous l'avons vu plus tôt dans une citation de Zahra, plusieurs étudiant.e.s en viennent à réaliser que leurs enseignant.e.s ne sont pas à l'abri des biais et de l'ignorance dans leurs façons de penser et l'information qu'iels transmettent.

Zahra nous a fait part de l'expérience d'un enseignant qui a fait des commentaires sur elle devant la classe, vraisemblablement en réaction à son apparence de femme musulmane visible qui portait le *hijab* à l'époque. Dans ses mots :

Il remettait les examens corrigés, et quand il me l'a donné, j'étais... J'ai eu comme 70, c'était pas une tellement bonne note. Et il a dit comme « Oh, qu'est-ce que tes parents vont dire à propos de tes notes? », et j'ai dit comme « ils vont me dire de faire mieux », tu sais? Et puis il me dit : « Non, ils... ton père veut que tu échoues et puis que tu restes à la maison et que tu te marries, non? » Il dit ça devant toute la classe.

Les commentaires de l'enseignant.e semblent faire écho à l'image des jeunes musulmanes opprimées dans leurs familles et, par extension, à l'idée que l'éducation des femmes ou leur carrière ne serait pas

valorisées dans les familles musulmanes. Même si l'enseignant semblait vouloir faire une blague, Zahra s'est sentie ciblée et jugée devant la classe. Au moment de l'entrevue, elle était encore visiblement affectée par cet incident et a parlé de combien elle avait été déçue que ce professeur qu'elle tenait en haute estime puisse agir de la sorte. Elle a indiqué que cet incident était l'un des facteurs qui l'avaient menée à ne plus porter le voile; elle avait pris acte des perceptions à son égard.

Deux étudiantes ont fait part d'expériences similaires en classe, ayant été la cible de stéréotypes par leurs enseignants et leurs camarades de classe après des présentations en classe. Sajida a dit que, après avoir fait une présentation orale,

quand est venu le temps des questions, tout le monde se faisait poser des questions sur leur oral et mon oral était assez simple et la première question que j'ai reçue – et c'était de la part de mon enseignante – elle a dit : « Pourquoi tu portes le voile? » Mais pas d'une façon méchante, comme, de façon ouverte, mais j'étais comme « OK, alors on parle de ça maintenant »... et puis tout le monde s'est mis à me poser des questions sur mon *hijab*, ce qui est correct, je suis à l'aise d'y répondre, mais j'ai juste trouvé ça intéressant que, quand c'était mon tour, c'était ça le genre de questions qu'on me posait plutôt qu'à quelqu'un qui fait, comme, pas partie d'une minorité visible... Ouais, ça a aucun rapport, c'était comme un questionnaire sur mon *hijab*, ce qui est – je suis heureuse de répondre à leurs questions, mais j'ai juste trouvé le contexte intéressant, comment ça a été soulevé, tu sais?

Sa présentation a été ignorée tant par l'enseignante que par la classe pour plutôt remettre en question ses opinions sur le féminisme et son choix du voile. En posant elle-même cette question, l'enseignante envoyait le message que c'était permis aux autres étudiant.e.s d'interroger Sajida sur des choix personnels. Hajer a vécu une expérience très similaire suivant une présentation orale, après laquelle "j'ai dit, comme, avez-vous des questions? Et elle [une autre étudiante] dit, comme, es-tu opprimée?". Hajer a noté que certains de ses pairs prennent pour acquis que « si tu viens d'un groupe donné, les chances sont bonnes que tu aies vécu de la discrimination ou que tu sois opprimé à cause de la façon que les médias te représentent. » Suivant leurs présentations sur des questions sans rapport au *hijab*, les deux étudiantes ont été traitées différemment de leurs camarades de classe et n'ont pas eu droit à la même réaction à leurs présentations, ayant plutôt été accueillies avec une curiosité mal placée et des stéréotypes. À ce moment, Sajida et Hajer sont devenues des emblèmes d'une religion et des portes-paroles de milliards de personnes.

Composer avec les pressions en classe

Plusieurs étudiant.e.s que nous avons interrogé.e.s ont parlé des pressions auxquelles iels sont souvent confronté.e.s en classe. Les étudiant.e.s musulman.e.s ressentent souvent la pression d'éduquer leurs pairs ou même leurs enseignant.e.s sur des sujets liés à l'islam et aux musulman.e.s, et de répondre aux remarques discriminatoires que ces sujets suscitent inévitablement.

Tokénisme et isolation

Plusieurs étudiant.e.s, et particulièrement ceux et celles qui étaient visiblement musulman.e.s ont fait part d'expériences de tokénisme dans leurs classes. Zahra a décrit le phénomène ainsi : « Ouais, l'enseignant s'attend à ce que tu parles. Comme, il sait qu'il veut qu'une fille musulmane s'exprime là-dessus. » Elle a parlé du tokénisme comme d'une pression de parler simplement parce qu'elle se présentait à l'époque comme visiblement musulmane, et parce que les gens tenaient donc pour acquis qu'elle avait toutes les réponses sur les sujets touchant la religion en raison de son identité. Comme le montrera cette section à travers différents témoignages, cette position peut faire en sorte que les étudiant.e.s se sentent visé.e.s et exclu.e.s en raison de leurs identités visibles.

Parfois, même lorsqu'ils sont bien intentionné.e.s, les enseignant.e.s peuvent cibler des étudiant.e.s et les isoler à des moments inappropriés, créant ainsi un sentiment d'exclusion. Par exemple, Marwa a raconté que

Je dormais sur mon bureau, littéralement, et j'entends le mot « musulman » et j'ai juste levé la tête, ou je pense que j'ai même pas levé la tête, je me souviens plus, et je me souviens qu'il [l'enseignant] m'a demandé – il parlait de l'Iran et des musulmans – et il m'a demandé de partager mon opinion ou de dire s'il avait raison. J'ai dit comme « j'ai aucune idée de quoi vous parlez »... je sais pas pourquoi il m'a demandé ça.

Cet enseignant s'attendait à ce que l'étudiante voilée connaisse la réponse à une question ou qu'elle soit en mesure de confirmer ce qu'il enseignait simplement parce qu'elle portait le voile, en lui attribuant le rôle de représentante des étudiants musulmans même si elle n'avait aucun lien avec le sujet et qu'elle n'avait aucunement essayé de s'exprimer. Zeinab a aussi vécu une situation où un enseignant avait d'abord demandé à toute la classe si quelqu'un savait quelque chose au sujet du journaliste saoudien assassiné en Turquie. Zeinab a expliqué que « j'ai pas regardé le professeur, je voulais pas participer, et puis il a dit comme : "Oh, Zeinab, as-tu quelque chose à dire?" Et j'ai dit comme : "Non, j'ai rien à dire." » Encore une fois, il semble que l'étudiante portant le *hijab* a été ciblée simplement parce qu'elle était visiblement musulmane.

Noura est une autre étudiante qui a été ciblée à répétition en raison de son voile. Dans un cas, l'enseignant

parlait de religion et puis il a dit : « Si quelqu'un meurt, est-ce que c'est son âme ou son corps qui souffre? » Je réponds pas à ce genre de question parce que j'ai l'impression que quand quelqu'un pose la question, il a déjà la réponse, et il veut juste te rentrer dedans. Comme, ils sont pas intéressés... Et il a dit : « [Noura], qu'est-ce que tu en penses!? » Et j'étais comme : « J'ai pas levé la main. »

Elle a connu une expérience similaire plus tard :

Au cours suivant, il parlait de... Isaac ou Ismaël qui a été tué avec un couteau... je connaissais pas le nom en anglais. Alors il m'a demandé : « C'était quoi son nom? » Et je suis juste restée immobile... et j'étais comme : « J'ai pas levé la main, pourquoi tu m'achales avec ça!?!... Comme, pourquoi tu t'acharnes sur moi?! »

Mettre les étudiant.e.s sur la sellette de la sorte ne fait pas que limiter leur capacité à décider quand et comment contribuer, cela renforce aussi le stéréotype selon lequel tou.t.es les musulman.e.s sont pareils, et que chacun.e représente sa communauté et a quelque chose à dire sur la religion dans son ensemble. Cette attitude fait abstraction de l'immense diversité qui existe parmi les 1,8 milliard de musulman.e.s sur la planète, qui recoupent une multitude d'ethnies, de cultures, d'expériences, de pays, d'opinions politiques et de modes de vie différents. Elle efface l'identité des étudiant.e.s musulman.e.s en les mettant sur un piédestal, comme s'ils pouvaient parler pour toute une communauté, ou, en tout cas, en les responsabilisant de la représentation de leur communauté religieuse. Cela fait reposer considérablement plus de travail sur les épaules des étudiant.e.s musulman.e.s qu'il peut y en avoir sur celles de leurs pairs non musulman.e.s ou qui ne sont pas visiblement musulman.e.s. Comme les réactions de Noura l'illustrent – « J'ai pas levé la main »; « pourquoi tu m'achales »; « pourquoi tu t'acharnes sur moi » –, cette position n'est souvent pas appelée par les étudiant.e.s et les met mal à l'aise.

Certain.e.s étudiant.e.s, toutefois, n'avaient pas de problème à être le centre d'attention et appréciaient cette chance qu'on leur donnait de s'exprimer, ou cette occasion de bousculer les mentalités. Toutefois, les intentions de leurs interlocuteurs et le déroulement de la conversation avaient de l'importance. Par exemple, Rabia a parlé d'un cours portant sur la diversité culturelle et religieuse :

L'enseignante... elle se tournait vers les étudiant.e.s musulman.e.s pour confirmer ce qu'elle disait. Et je trouvais ça, je trouvais ça bien. Les gens se tournent vers moi pour avoir mon avis. Et j'ai un avis à donner. Alors c'était comme... ça créait comme un genre d'auditoire. Les gens veulent entendre – les étudiant.e.s veulent connaître ton opinion et entendre ce que t'as à dire. Alors c'était une bonne expérience pour moi, que l'enseignante me donne un moment pour parler.

Dans ce cas, l'étudiante a vécu le tokénisme de façon plus positive, comme l'occasion de partager ses expériences avec ses camarades de classe. Toutefois, il est important de se souvenir que c'est le cas seulement parce qu'elle exprime le fait qu'elle aurait consenti de toute façon, parce qu'elle aime donner son avis. Le pouvoir réside dans la liberté pour les étudiant.e.s de choisir ce qu'ils vont dire et quand, et il est important de se rappeler que ce désir de s'exprimer ne devrait pas être tenu pour acquis pour tous les étudiant.e.s musulman.e.s et en tout temps.

Pression et épuisement

Lorsque des étudiant.e.s sont les seul.e.s musulman.e.s identifié.e.s dans une classe, iels en viennent parfois à s'attendre à un certain degré de tokénisme. Iels peuvent se sentir obligé.e.s de représenter la communauté musulmane en entier à chaque prise de parole, ce qui une fois de plus met de la pression sur leur participation en classe au moment de discuter de sujets liés aux musulman.e.s, une expérience qui peut s'avérer épuisante. Comme l'expliquait Zahra,

L'histoire c'est que quand iels disent le mot « musulman », c'est comme si j'étais censée être celle qui parle pour toute la communauté. Je sais, comme, je veux parler, tu sais, mais fais pas comme si mes mots vont valoir pour toute – comme, c'est 1,8 milliard de personnes, comme, je sais pas ce que tout le monde croit, tu sais? Et là – j'ai l'impression

que la réaction instantanée c'est que tout le monde se tourne vers toi, comme si j'étais censée parler, tu sais?

D'après l'expérience de cette étudiante, il semble qu'on attende souvent des étudiant.e.s musulman.e.s qu'ils soient toujours en mesure de discuter de sujets liés aux musulman.e.s, sans égard pour la validité de leurs expériences variées lorsque leurs opinions ne coïncident pas avec des stéréotypes préétablis.

Avec cette pression à participer vient aussi la pression de dire les bonnes choses, spécialement lorsqu'on fait sentir aux étudiant.e.s que leurs réponses reflètent l'opinion de toute la communauté. Zeinab nous a dit que

Des fois j'ai l'impression de devoir parler et parfois cette pression vient de moi-même, comme si, tu sais, « voilà une occasion »... mais des fois je me dis : « Et si je me trompais? » Ou même : « Et si j'étais en train de renforcer le stéréotype? » Il y a aussi cet autre aspect que les gens attendent que tu t'exprimes... même les professeurs! Est-ce que je suis censée parler où je vais encore plus renforcer les stéréotypes? C'est un débat constant dans ma tête... Est-ce que c'est inconfortable? Je sais pas, c'est certainement une pression. Ils savent que t'es musulmane, alors ils pensent que t'es ci, ci et ça. Alors oui, c'est une pression, il faut que tu leur montres ou bien qu'ils ont tort ou encore que, juste en tant que musulmane, t'es censée bien te comporter alors... oui, c'est beaucoup de pression!

Zeinab semble avoir reconnu qu'elle puisse être la cible de tokénisme, mais elle a intériorisé cette pression comme un devoir envers sa communauté de saisir une occasion pour remettre les pendules à l'heure. Certain.e.s étudiant.e.s craignent que leur contribution aux discussions fasse plus de mal que de bien dans une société qui est déjà islamophobe. D'après Rouqaya, le fait de s'exprimer en classe s'accompagne toujours de doutes et d'incertitude : « une fois que je m'exprime, [je me demande] "est-ce que c'était la bonne chose à faire?" ou "est-ce que j'aurais dû dire ça d'une autre façon?" » Ce n'est pas seulement la pression de se représenter soi-même correctement en tant qu'étudiant.e, mais la pression de représenter adéquatement, avec les paroles et les expériences qu'ils partagent, une communauté entière sous un jour favorable, de peur que leurs mots puissent attirer sur d'autres du mal et de la haine.

Certain.e.s étudiant.e.s ont fait part d'expériences pendant lesquelles la pression de participer a pesé sur leur santé mentale, à cause de l'impression de devoir toujours être prêt.e à discuter de sujets liés aux musulman.e.s. Par exemple, Safiya a expliqué que

J'ai l'impression qu'on a la responsabilité, quand, comme, personne en parle, qu'il faut être comme le ou la porte-parole... C'est dur des fois parce qu'on est pas toujours prêt à ça, comme, avoir des débats à savoir si les femmes musulmanes méritent d'avoir des droits... Des fois on veut juste pas avoir ce débat-là avec quelqu'un qui peut être ignorant et qui veut pas entendre ta version des faits, mais comme, on sent qu'on n'a pas le choix, parce que, ben, si je le fais pas qui va le faire? Comme, mon enseignant.e le fera pas, mes camarades de classe le feront pas, alors comme, il faut que je le fasse... Même si, comme,

j'ai pas envie de le faire, ou même si je suis comme trop anxieuse pour parler ce jour-là, comme, j'ai toujours l'impression de devoir le faire.

Comme l'explique Safiya, il peut devenir extrêmement difficile de suivre les conversations et de participer. Les gens semblent constamment tenir pour acquis que les étudiant.e.s musulman.e.s ont envie de débattre de certains aspects de leur religion en tout temps, alors que d'autres semblent ignorer combien de tels débats peuvent être désagréables. Plus spécifiquement, cette étudiante souligne le fait qu'elle est fatiguée de débattre au sujet de droits fondamentaux en fonction de rien d'autre que son identification religieuse. Mettre une telle pression sur les étudiant.e.s musulman.e.s pour que non seulement iels représentent la musulmane ou le musulman idéal, mais pour qu'en plus iels éduquent les gens autour d'eux engendre un niveau d'épuisement mental qui peut être délétère. Cette étudiante met aussi en lumière la pression qui existe de continuer de participer et d'éduquer ses pairs, même au-delà de sa capacité personnelle, c'est-à-dire qu'il semble que plusieurs étudiant.e.s tentent de passer outre l'épuisement mental provoqué par cette pression dans l'espoir que participer à la conversation servira le bien commun.

En conséquence de cette combinaison de pressions sociétales et d'épuisement, les étudiant.e.s peuvent en venir à ne pas vouloir participer du tout dans leurs classes. Certain.e.s étudiant.e.s ne veulent pas participer aux discussions en classe en raison de leur sentiment d'insécurité perpétuelle liée à leur identité musulmane. S'exprimer n'est pas toujours perçu comme une option sécuritaire, particulièrement pour les minorités visibles. Par exemple, Sahar a confié que :

Je pense que s'il y a comme un – comme un débat comme ça, d'habitude je garde le silence... Parce que j'ai l'impression que si quelqu'un est pour, comme, m'attaquer verbalement... je pense que quelqu'un va vraiment m'attaquer, comme... Je me sens vraiment comme – comme vulnérable... quand les enseignants ou quelqu'un parle de ça, parce que, comme, je suis une de ces personnes qui porte le *hijab*, ou – même si c'est n'importe qui d'autre qui porte un turban ou quelque chose, j'ai l'impression qu'il y a – qu'il y a beaucoup de pression à ce moment-là.

Il y a certainement des bénéfices reconnus à s'exprimer lorsque nécessaire, mais il est aussi important de reconnaître le risque que prennent les étudiant.e.s lorsqu'iels souhaitent le faire, ou lorsqu'ils sont poussés à le faire par des enseignant.e.s ou d'autres étudiant.e.s. Les débats en classe ne sont pas de simples discussions éducatives pour ceux et celles qui sentent que leur sécurité est en jeu. En outre, Hajer a aussi noté que

J'ai l'impression que chaque fois que je veux partager quelque chose concernant un sujet que je connais bien, il y a toujours quelque chose qui m'arrête de le faire... j'ai l'impression que les gens s'attendent à ce que j'aie la bonne réponse, ou la réponse éclairée. Plus comme ça. Tu sais comment. Je dirais « avoir la réponse éclairée » parce que c'est... c'est comme si j'avais – j'imagine qu'ils me voient comme la représentation entière de la religion, ce qui est pas vrai. Alors j'ai l'impression que si je répons, il faut que ce soit éclairé. Ça devrait cadrer avec la religion. Je pense que c'est ça, la pression.

Hajer a expliqué qu'elle avait de moins en moins envie de participer précisément à cause de la pression de toujours faire preuve de sagesse et de représenter une communauté entière.

Farah a expliqué que sa propre réticence à participer aux discussions en classe sur des sujets liés aux musulman.e.s avait spécifiquement rapport au climat politique actuel dans la province, d'autant plus avec la Loi 21. Dans ses mots : « Est-ce que je donnerais mon opinion? Non. Parce qu'on a un gouvernement qui dit ces choses ouvertement, alors comment est-ce que je peux empêcher un enseignant X, qui est personne? » Comme Farah le disait, il devient de plus en plus difficile de trouver la motivation pour participer à des discussions en classe qui peuvent d'emblée jeter un éclairage plus négatif, puisqu'elle sait qu'elle vit déjà dans un système qui tolère certaines perceptions des musulman.e.s. Des étudiant.e.s comme Farah ne se sentent pas en sécurité lorsqu'ils partagent leurs opinions, parce qu'ils savent que les lois et le système de justice ne sont pas de leur côté.

Certain.e.s étudiant.e.s ont spécifiquement dit que de participer à des discussions de classe sur les musulman.e.s et l'islam est beaucoup plus facile lorsque plusieurs musulman.e.s sont identifiés dans le même espace. Par exemple, Rouqaya a confié que : « J'aime le fait que je peux toujours repérer les musulmans dans ma classe parce qu'ils parlent et j'aime ça, et j'aime sentir une sorte de connexion avec eux, directement ou non. » Cela peut permettre aux étudiant.e.s de se sentir moins seul.e.s et plus confiant.e.s en leurs réponses, parce qu'ils savent que, bien qu'ils demeurent une minorité, ils ne se tiennent plus seuls devant le regard du public. Ce sentiment de soutien et de connexion encourage les étudiant.e.s à se sentir moins seul.e.s ou isolé.es. Ils semblent aussi plus disposé.e.s à participer lorsqu'ils pensent avoir les connaissances et l'expérience nécessaires pour répondre avec précision. Assia, qui était déjà diplômée de Vanier au moment de l'entrevue a confié que : « Je ne pense pas que tu as nécessairement besoin de parler si tu n'as pas les connaissances nécessaires, parce que tu risques de les induire en erreur encore plus. C'est pour ça que maintenant je me sens plus à l'aise de parler, parce que je connais plus de choses. À l'époque, je me serais justifiée en disant que je n'en connais pas assez sur tel aspect. » Elle a expliqué qu'elle se sent plus à l'aise de parler maintenant que lorsqu'elle était étudiante à Vanier, grâce à ses connaissances plus étendues. Ses propos rappellent ceux d'autres étudiant.e.s qui ont nommé la crainte de véhiculer des fausses informations.

D'un autre côté, une poignée d'étudiant.e.s semblaient suggérer que d'être mis sur la sellette pouvait être nécessaire ou utile. D'après Hawa : « Si ça va aider les autres étudiants qui ne savent pas certaines choses à les apprendre, alors ça ne me dérange pas d'être gênée pendant deux minutes si ça va changer leur façon de voir les choses. » Noura a aussi remarqué que : « Si tu ne connais pas de musulman.e.s, va parler à un.e musulman.e. Tu vas avoir plus d'information de cette personne. Il devrait y avoir plus de communications entre les musulman.e.s et les non musulman.e.s, ça clarifierait plus de stéréotypes. Mais ouais, ça mettrait de la pression sur l'élève. » Certains étudiant.e.s peuvent même voir qu'il est de leur devoir de combattre les injustices qu'ils constatent et, ce faisant, d'honorer leur foi et leurs valeurs. Par exemple, Assia nous a confié ceci:

Je pense que même notre religion nous dit de parler, alors il faut vraiment le faire. C'est ton devoir en tant que musulman.e., quand tu es témoin d'une injustice, de la dénoncer... ce qui est très, très important dans des contextes où les gens parlent contre la religion, il faut vraiment prendre la parole et corriger leur vision des choses.

Dans cette interprétation, il peut paraître compréhensible que certain.e.s étudiant.e.s assument le devoir religieux d'aider à combattre les images négatives et islamophobes qui circulent. Toutefois, cette façon de voir les choses ne devrait pas invalider l'inconfort et la pression qu'ont ressentis d'autres étudiant.e.s qui les a forcés à ne pas participer aux discussions de classe. Il est important de garder à l'esprit la diversité des expériences musulmanes, et comment cette diversité peut contribuer à augmenter ou diminuer la perception de risque à prendre la parole chez iels. Il ne fait aucun doute qu'il s'agit d'une lourde responsabilité.

Participation en classe

Dans cette section, nous explorerons plus en profondeur en quoi les étudiant.e.s ont vécu des expériences tant positives que négatives et comment iels les ont interprétées pour l'avenir. Spécifiquement, nous les avons interrogés à savoir comment iels aimeraient que les sujets liés aux musulman.e.s soient abordés en classe et pour savoir ce qu'iels croient être la meilleure façon pour les enseignant.e.s d'intervenir lorsque c'est nécessaire, tout en expliquant pourquoi ce soutien et ces interventions sont importantes. Les étudiant.e.s souhaitaient qu'on discute de l'islam de façon plus positive que ce que la plupart d'entre iels avaient témoigné, avec une attention particulière non seulement sur l'exactitude et la fiabilité de l'information, mais aussi sur sa transmission, le ton et l'émotion qu'affichent leurs enseignant.e.s quand iels livrent leur matière.

Neutralité : égalité ou exclusion?

L'un des thèmes qui revenait souvent était de savoir si les enseignant.e.s pouvaient ou devaient adopter une posture de neutralité sur des sujets liés à l'islam ou aux musulman.e.s. Nous avons utilisé le mot « neutre » sans le définir dans une question d'entrevue qui visait à savoir si les enseignant.e.s avaient tendance à adopter une approche positive, négative ou neutre quand des sujets liés à l'islam et aux musulmans étaient soulevés en classe. Les réponses offertes par les étudiant.e.s étaient révélatrices, suggérant toute une gamme de définitions de la neutralité, ainsi que certaines divergences à savoir si cette neutralité était bénéfique ou néfaste pour les étudiant.e.s musulman.e.s.

Pour certains étudiant.e.s, la « neutralité » signifiait que les enseignant.e.s ne devraient pas en dire davantage sur l'islam et les musulmans que ce qu'iels sont qualifié.e.s de dire. Quand nous avons demandé à Youssef comment il aimerait que ses enseignant.e.s traitent des sujets relatifs à l'islam et aux musulman.e.s, il a répondu : « J'aimerais mieux pas. Je pense pas que ce soit leur champ d'expertise. Je pense qu'iels devraient s'en tenir à leur matière. » Rabia a avancé que « Certainement, les enseignant.e.s qui ont fait des recherches dans le domaine et qui ont l'expertise devraient, comme, en parler. Je voudrais pas qu'un professeur de philosophie se mette à parler comme ça de... des principes islamiques. » Aux yeux de ces étudiant.e.s, les enseignant.e.s, pour rester neutres, devraient exclure de leur matière certains sujets quand ils sont conscient.e.s de manquer de connaissances ou de ne pas être suffisamment sensibilisés aux enjeux, parce que, autrement, iels courent le risque d'être des vecteurs de la désinformation pouvant engendrer de l'islamophobie.

Par contre, pour d'autres étudiant.e.s, le silence de leurs enseignant.e.s sur des sujets liés aux musulman.e.s ou à l'Islam était vécu comme un manquement douloureux. Cette perspective a été articulée de la façon la plus poignante par Zahra, qui nous a parlé d'un cours où elle était en mars 2019,

le jour où 50 musulman.e.s ont été tué.e.s dans des mosquées en Nouvelle-Zélande. Même si l'incident en Nouvelle-Zélande avait rapport au sujet du cours et à sa matière, l'enseignante n'a rien dit à ce sujet, ce qui a engendré chez Zahra un sentiment d'isolement et d'exclusion. Dans ses mots :

Comme, le cours au complet consiste à parler de choses comme ça, et elle l'a même pas mentionné. Et j'étais comme, es-tu sérieuse? Comme, à quoi ça sert? [...] Comme, c'est une question de décence, tu sais? Comme, 50 personnes sont mortes et toute une communauté est – est blessée par comme... dis quelque chose! Tu dis que t'es pour la diversité et tout ça – et quelque chose comme ça se passe et tu peux même pas en parler? Et ça devrait même pas être, comme, une question. Comme, c'est une affaire d'humanité, c'est même pas une affaire de musulman.e.s, tu sais?

Pour Zahra, le silence de l'enseignante sur cet enjeu était loin d'être neutre, et nous pouvons comprendre de sa réaction qu'elle aurait préféré que l'enseignante réagisse à l'attaque d'une façon ou d'une autre, même si elle n'était pas particulièrement renseignée sur le sujet.

Une autre conception de la « neutralité » partagée par plusieurs étudiant.e.s consistait en la capacité pour l'enseignant.e. de parler de l'islam et des musulman.e.s sans exprimer d'opinion dans un sens ou dans l'autre, en gardant ses croyances pour soi. Sidra a confié que, dans l'une de ses classes : « Il y a un garçon une fois qui a demandé "Est-ce que tu crois en Dieu?" ou quelque chose. Je me souviens plus vraiment de la question, mais c'était quelque chose comme ça, et l'enseignant a juste dit comme "Je répondrai pas à ça". » Noura a parlé d'une discussion en classe sur l'évolution, pendant laquelle, à son avis,

Je pense que, de la façon que le professeur l'expliquait, c'était pas, comme : ce que vous pensez c'est n'importe quoi et la science a la vérité. C'était très mature. Mais il disait sans cesse : « Si vous croyez à ça, ça contredit les trois religions. » Mais à part de ça, il nous donnait une idée de toute la science sur le sujet.

Même si la caractérisation par l'enseignant de la perspective des religions sur la question de l'évolution (ou le souvenir qu'en garde Noura) pourrait certainement être perçue comme réductrice, ce que nous retenons ici est l'appréciation que semblait avoir Noura de ce que l'enseignant présentait les différents désaccords et perspectives de façon « mature », sans suggérer qu'une seule de ces perspectives était valide.

Ici aussi, toutefois, ce qui est parfois perçu comme neutre peut dans d'autres cas être vu comme de la froideur ou du mépris. Dans les mots de Safiya,

Je pense que les profs sont habituellement bons pour être neutres, mais j'ai aussi l'impression des fois que la neutralité peut paraître négative... quand t'es trop neutre à propos de quelque chose qui est... vraiment important, ça ressort comme négatif, et j'aime pas blâmer les enseignants... ils essaient juste d'être polis avec tout le monde... mais quand on parle, comme, de certains, disons, droits musulmans... comme [la loi 21]... je pense que c'est important de montrer, comme, un peu d'émotion pour – ou comme, de la

compassion... Tu réfléchis... sur tes étudiants, si tu enseignes quelque chose et que t'enseignes, « regardez, je pense que ça c'est vraiment pas correct ».

Safiya a aussi fait référence aux attaques en Nouvelle-Zélande, expliquant que « quand l'histoire est arrivée en Nouvelle-Zélande, c'était juste comme "OK tout le monde, comme, hier il y a ça qui s'est passé. Comment on se sent par rapport à ça? OK, prochain chapitre!" ... C'est tout, comme, très technique... [j'ai] juste l'impression que c'est toujours balayé sous le tapis, comme, on dit jamais "OK, ceci un problème sérieux". » Dans ce cas, bien que l'enseignant ait parlé de l'attaque, son manque d'investissement dans le sujet a fait sentir à Safiya qu'il a failli dans son devoir de communiquer l'ampleur du sérieux de l'islamophobie à la classe.

Une dernière conception de la « neutralité » qui est revenue quelques fois avait à voir avec le fait que les enseignant.e.s traitent les étudiant.e.s musulman.e.s différemment des autres. Plusieurs des personnes interviewées ont mentionné spécifiquement qu'elles ne voulaient pas recevoir de « traitement particulier » de la part des enseignant.e.s. Quand on lui a demandé si les enseignant.e.s avaient la responsabilité de soutenir les étudiant.e.s musulman.e.s, Shazia a répondu : « Je crois pas qu'ils aient la responsabilité de soutenir les étudiant.e.s musulman.e.s davantage que les autres étudiant.e.s... Je vois pas pourquoi les étudiant.e.s musulman.e.s devraient être plus priorisé.e.s que les autres dans leurs classes. » Comme l'a confié Hawa,

Je pense pas qu'on devrait être traités mieux que n'importe qui. Je pense qu'on devrait juste être traités comme les autres. C'est tout. Si un.e étudiant.e. fait un commentaire horrible à propos du christianisme, je m'attends à ce que l'enseignante traite la situation de la même façon qu'elle traiterait n'importe quelle autre. Et si le problème n'est pas traité, c'est là que c'est un problème.

De la même façon, Madina a noté que « Les enseignant.e.s devraient soutenir tou.t.e.s les étudiant.e.s, peu importe qu'ils sont. Pas juste les étudiant.e.s musulman.e.s. Mais ouais, iels devraient soutenir n'importe qui, les chrétiens, les juifs, les athées, même, iels devraient les soutenir au sens de, tu sais, ne pas faire preuve d'aucune forme de discrimination envers eux en classe. » Bien que l'engagement des étudiant.e.s envers l'équité ressorte dans ces citations, il faut également mentionner que leur conception de l'équité semble être fondée sur l'uniformité de traitement, la situation optimale consistant en une absence de traitement spécial. Et pourtant, il semble important de remarquer que les communautés chrétiennes du Québec ne sont pas confrontées aux mêmes genres de violence ou de discrimination que les communautés musulmanes, ce qui veut dire que les situations que Hawa et Madina ont soulevées ne sont pas nécessairement équivalentes. Étant donné les situations décrites antérieurement, où des étudiantes musulman.e.s composent avec un fardeau plus lourd que plusieurs de leurs pairs – en ce qu'ils ont par exemple à commenter des enjeux liés aux musulman.e.s et à représenter les perspectives musulmanes –, l'absence d'un « traitement spécial » peut quand même conduire à une situation inégale, les étudiant.e.s musulman.e.s étant plus vulnérables que les autres. Le fait que plusieurs étudiant.e.s ont mis l'accent sur ce désir de recevoir le même traitement que leurs pairs (déjà privilégiés) plutôt qu'un traitement bonifié d'une façon ou d'une autre est peut-être révélateur de la compréhension qu'ont ces étudiants de leur propre position et de la façon dont les demandes de soutien peuvent être perçues.

Discussions sur des enjeux musulmans en classe

Plutôt que de prioriser la neutralité, certain.e.s étudiant.e.s et étudiantes se sont concentré.e.s à perturber les récits existants qui étaient néfastes pour les musulman.e.s. Quand on leur a demandé comment iels souhaiteraient que les enjeux liés à l'islam et aux musulmans soient abordés en classe, plusieurs étudiant.e.s ont dit vouloir que se tienne une conversation à la fois positive, inclusive, éducative et informative, particulièrement étant donné le niveau actuel d'islamophobie dans les médias. Hajer a expliqué que

Je dirais sous un jour positif, parce que les médias font déjà le travail de destruction. Je veux dire, ça a beaucoup perturbé notre... notre réputation et notre image, alors je pense que quand les enseignant.e.s en parlent, ils devraient montrer des documentaires comme ceux que mon prof de sciences humaines montrait, en montrant comment les médias le détruisent. Alors je pense que quand ils font ça, [il faut] amener du positif, un éclairage positif sur ce qui se passe et sur ce qu'on se fait montrer.

Comme l'expliquait Hajer, les médias peuvent avoir une incidence significative sur la circulation d'information délétère. De la même façon, Rouqaya a commenté « les idées fausses qui circulent sur l'islam et les musulman.e.s » et le potentiel pour les enseignant.e.s de « changer... la première impression qu'en ont les gens. » Quand on lui a demandé comment elle aimerait qu'on discute des musulman.e.s et de l'islam en classe, Assia a dit « Je pense... essayer d'effacer toute l'idée que « musulmans = terrorisme. Surtout les étudiant.e.s plus ignorants.e., parce que j'en connais beaucoup que, dès qu'iels pensent aux musulman.e.s, c'est comme "ooh, ils sont opprimés, surtout les femmes". » Les propos de ces étudiantes suggèrent que les enseignant.e.s devraient utiliser leur tribune et leur matière pour éduquer les étudiants non seulement sur l'importance de discuter d'enjeux musulmans, mais en soulignant aussi de quelle façon les médias peuvent déformer la vérité et encourager l'islamophobie. Ainsi, ces étudiantes souhaitaient que la matière des cours inclue une discussion positive au sujet de l'Islam, parce qu'elles étaient déjà conscientes du poids disproportionnellement négatif des stéréotypes existants.

D'autres étudiants ont spécifié que, si les enseignantes devaient inclure des sujets musulmans dans leur matière, ils devraient s'assurer que cette information provienne de sources fiables. Pour certain.e.s étudiant.e.s, cela se traduisait par la volonté que les enseignant.e.s trouvent des sources savantes, ou des personnes éduquées et connectées aux communautés musulmanes ainsi qu'aux sujets et aux discussions qui les touchent, pour s'assurer que l'information présentée soit exacte. Comme l'expliquait Mariama :

Je dirais que j'aimerais qu'iels se documentent avant de parler d'Islam, j'aimerais pas qu'iels regardent les médias, parlent entre eux... et viennent et disent que ce qu'iels pensent de l'islam, non – qu'est-ce que vous savez de l'islam, est-ce que vous avez parlé à des musulman.e.s? C'est ça que j'aimerais, des profs qui se documentent sur cette religion avant de parler de cette religion.

Yousra a suggéré que « s’iels veulent parler des musulman.e.s, iels devraient faire venir un.e musulman.e pour parler des musulman.e.s ou de l’expérience musulmane ». Pour les deux étudiantes, la valeur qu’on peut tirer de voir les enseignant.e.s discuter de sujets liés aux musulman.e.s dans leurs cours est conditionnelle à ce que ce soit fait de façon réfléchie, avec des ressources issues de lectures aussi bien que d’interactions avec les musulmans.e.

Intervention et soutien des enseignant.e.s

Quand nous avons demandé aux étudiant.e.s quel genre de soutien et de traitement iels voulaient recevoir de leurs enseignant.e.s, plusieurs de leurs réponses allaient dans le sens de plus de formation, de sensibilisation et d’attention, ainsi que d’une plus grande intervention en cas d’incidents islamophobes en classe. Dans les mots de Farah,

Je veux pas recevoir d’attention spéciale ou quoi que ce soit parce que je suis musulmane. Mais je pense que, comme, une des choses importantes que quelqu’un peut faire, c’est juste de prêter attention davantage. Dans le sens que, tu sais, t’es un prof et tu sais que ton étudiante vient d’une certaine communauté, comme une communauté minoritaire, une communauté marginalisée. Je pense que *la* chose que tu peux faire c’est juste d’être plus attentif... de t’assurer que... juste, à leurs besoins.

Ismail avait un point de vue similaire :

Je pense pas qu’iels [les étudiant.e.s musulman.e.s] devraient être traité.e.s comme s’iels étaient une sorte de communauté isolée, en les soutenant d’une façon qui les fait sentir différents des autres... je crois que le soutien donné à toutes les communautés devrait être le même pour que les gens ne sentent pas que, tu sais, l’islam est différent dans ce pays; ça fait partie du pays.

Un peu comme les autres étudiant.e.s cités ci-dessus, Farah et Ismail ne veulent pas nécessairement être mis à part et traité.e.s différemment des autres étudiant.e.s. Or, les propos d’Ismail soulèvent quelque chose d’intéressant et qui n’a pas été soulevé beaucoup par d’autres. Le fait que l’Islam soit traité comme un phénomène étranger, externe à la société canadienne et québécoise. Cet étudiant rappelle que les musulmans font partie de la société. Cela dit, Farah soutient que les enseignant.e.s ont la responsabilité de s’informer et de s’assurer qu’iels sont conscient.e.s des expériences des étudiant.e.s marginalisé.e.s, et donc qu’iels peuvent leur garantir un environnement sécuritaire. Farah a expliqué que ce soutien pourrait inclure de “[faire] attention à la façon dont tu parles” et de s’assurer que, si des sujets particulièrement sensibles pour certains groupes d’étudiants sont abordés en classe, « tu pourrais leur parler et juste t’assurer qu’iels sont corrects ».

Zahra a noté que les efforts des enseignant.e.s pour changer les stéréotypes ne devraient pas être présentés de façon condescendante. Si elle a affirmé son opinion que les enseignant.e.s devraient offrir leur soutien lorsqu’un événement traumatisant affectant les communautés musulmanes défraye la chronique, Zahra a aussi expliqué que

mais je veux pas non plus qu’ils en fassent trop, au point où c’est comme s’ils nous prenaient en pitié, comme, je veux pas... je veux pas de leur pitié. Je veux juste... les

sensibiliser là-dessus, et je – et je veux juste pas que ça soit seulement pour les musulman.e.s, comme, même quand quelque chose arrive aux personnes noires ou pour ce qui est du profilage racial, je veux que tu parles de ça aussi.

Les commentaires de Zahra apportent une dimension supplémentaire aux commentaires d'autres étudiant.e.s qui ont dit ne pas vouloir être traité.e.s différemment; elle note qu'un soutien qui prend la forme de pitié peut être déshumanisant et déshabilitant. Elle espère d'eux plutôt une attention systématique aux questions de justice sociale.

Les enseignant.e.s occupent une position d'autorité dans la classe, un fait que plusieurs étudiant.e.s souhaiteraient qu'ils utilisent à leur avantage pour cultiver un environnement sécuritaire. Plusieurs étudiant.e.s ont confié aux chercheuses qu'ils voudraient que leurs enseignant.e.s interviennent dans des cas de racisme ou d'islamophobie non seulement pour protéger leurs étudiant.e.s minoritaires, mais aussi pour éduquer ceux et celles qui ne sont pas bien informé.e.s. Par exemple, Hajer a confié que :

peut-être que le prof devrait prendre à part les deux ou trois étudiant.e.s [impliqué.e.s dans un incident], y compris l'étudiant.e musulman.e, et avoir une conversation de cinq minutes avec eux, et comme, « qu'est-ce qui se passe, pourquoi vous agissez comme ça, comme, qu'est-ce qui est arrivé? » Alors, oui, le prof devrait intervenir, parce que si tu laisses ça passer, tu crées une situation où il y a une victime et un intimidateur. Comme, parce que si t'interviens pas et que ça va s'empirer, et disons que l'enseignant.e intervient pas et que l'étudiant.e a pas le courage de même le dire à l'enseignant.e, ça empire les choses pour la victime.

Comme l'a décrit Hajer, il peut être difficile pour certain.e.s étudiant.e.s de se porter à la défense de leurs camarades de classe lors de discussions en classe. Les enseignant.e.s, quant à eux, sont moins vulnérables lorsqu'ils interviennent auprès des étudiant.e.s puisqu'ils sont l'autorité en place, et peuvent donc assurer une plus grande sécurité.

Pour Youssef, l'obligation pour les enseignant.e.s de se sentir obligé.e.s d'intervenir lorsque des commentaires discriminatoires surviennent en classe est limitée; comme il l'a soutenu, « si le prof est prêt à dénoncer le commentaire raciste ou le sexisme ou un commentaire transphobe... bien sûr qu'ils vont le faire. Ils sont plus que bienvenus de le faire, mais je pense pas qu'ils devraient être forcés de le faire. » Zahra, d'un autre côté, était d'avis que les enseignant.e.s devraient prendre position, non seulement dans un contexte spécifique aux musulman.e.s :

pas seulement les musulman.e.s. Comme, même la façon dont les gens parlent de l'immigration et tout, des fois c'est... honnêtement c'est tellement irrespectueux, parce qu'on est dans une classe pleine d'immigrant.e.s. Ça devrait pas se produire. Je veux juste... je veux pas que la prof dise juste, comme, oh, tout le monde a droit à son opinion, bla bla bla. Non, comme, dis vraiment : c'est moralement inacceptable.

Soumaya a fait écho à ce point de vue :

habituellement les profs ont tendance à comme... ils veulent pas choisir un camp, mais dans ce genre de situation où il y a une attaque directe contre un ou une autre élève, il faut choisir son camp. Tu peux pas juste rester sans rien faire et dire : « OK tout le monde, du calme. » Il faut que tu fasses quelque chose. Ou alors ça va ouvrir la porte pour d'autres étudiants qui veulent – tu sais : « Ah, OK, faque le prof a rien dit. Je peux faire ça moi aussi. Je peux insulter, tu sais, les autres ethnies. » Alors il faut que ça soit clair dans la tête des autres élèves que c'est inacceptable.

Tant pour Zahra que pour Soumaya, une posture neutre qui voit toutes les opinions comme égales a un impact disproportionnellement négatif sur certain.e.s étudiant.e.s, et les enseignant.e.s ont la responsabilité morale d'adopter une autre posture. De plus, comme le note Soumaya, il y a certaines situations où l'enseignant « [doit] choisir son camp » et où ne rien dire sera compris par les étudiant.e.s comme un appui tacite aux propos discriminatoires.

Il y avait aussi une grande variété de points de vue sur les formes idéales d'intervention de la part des enseignant.e.s. Quand on lui a demandé si elle croyait que les enseignant.e.s avaient la responsabilité d'intervenir lors d'incidents islamophobe, Sakinah a répondu :

Je pense que oui, même si c'est dur à gérer, je pense qu'iels devraient intervenir. Iels ne devraient pas se sentir responsables de ce qui se produit, mais ils devraient prendre le contrôle de la situation... je n'attendrais pas d'eux qu'ils transforment le cours en un cours d'études culturelles, mais je m'attendrais à ce qu'iels calment la situation et disent que si vous avez besoin de voir quelqu'un, vous pouvez venir me voir ou aller voir un conseiller. Iels ne devraient pas trop s'impliquer, sauf pour dissiper l'énergie négative.

Hawa a noté que la nature de l'intervention pouvait être compliquée, et qu'il y avait des avantages et des inconvénients aux différentes stratégies.

Je ne suis pas sûre si [les enseignants] devraient plutôt parler aux [étudiants qui font des commentaires problématiques] après la classe ou au moment où ça se produit. J'ai l'impression que s'iels parlaient du commentaire pendant la classe, les personnes blessées par le commentaire se sentiraient mieux, mais ça gênerait outre mesure la personne qui a fait le commentaire, et c'est bien possible qu'elle ne pensait pas à ce qu'elle disait. Mais si l'enseignante parle à la personne après la classe, alors les étudiant.e.s auront l'impression qu'elle n'a pas géré la situation du tout. Alors, je veux dire, la prof devrait dire quelque chose et elle devrait aussi mentionner aux étudiant.e.s que des mesures ont été prises.

Comme l'observait Hawa, si l'enseignant.e intervient publiquement, alors les étudiant.e.s musulman.e.s se sentiront validés davantage, mais l'agresseur.e pourrait se sentir humilié.e. Toutefois, si l'enseignant.e parle à cet.t.e étudiant.e après le cours, alors les étudiant.e.s musulman.e.s pourraient se sentir invalidé.e.s et oublié.e.s par leur enseignant.e. Les étudiant.e.s veulent que les autres soient tenus responsables de leurs paroles, mais craignent que certaines méthodes ayant comme impact l'humiliation pourraient engender une plus grande colère et les détourner de l'éducation et de la sensibilisation.

Shazia a proposé l'exemple d'une enseignante qui avait bien géré ce genre de situation :

J'avais cette prof qui... Elle dénonçait tout le monde quand, comme, si quelqu'un disait quelque chose de discriminatoire, ou qui rendait des gens inconfortables, elle lui disait : « Je sais que tu ne crois pas ce que tu dis, et tu ne prends pas en [compte] »... ou : « Comment tu te sentiras si, euh, si t'étais à la place de cette personne? » Plutôt que de leur crier après carrément, elle essayait de mettre les choses en perspective, ce qui était non seulement bénéfique pour les autres, pour comme, tu sais, les autres minorités visibles qui se sentaient les bienvenus dans la classe, mais c'était aussi bon pour les gens qui n'étaient pas malintentionnés dans leurs paroles. Peut-être qu'ils ne le savaient juste pas. Alors je pense que la bonne approche, c'est, comme, d'avoir une conversation.

D'après la description de Shazia, cette enseignante a pris soin de tous ses étudiant.e.s en intervenant lorsque des remarques discriminatoires étaient prononcées, d'une façon qui était aussi compatissante envers les étudiant.e.s auxquels elle répondait, en utilisant son rôle d'enseignante pour éduquer les étudiant.e.s potentiellement moins informé.e.s.

Vanier : Vie sociale

Le climat social au sein de la communauté étudiante du Collège Vanier a un impact significatif sur l'expérience de la vie collégiale des étudiantes musulman.e.s. Dans ce contexte, nous nous sommes intéressées aux relations informelles des étudiant.e.s, notamment au sein des groupes d'ami.e.s et des clubs étudiants ou entre connaissances et camarades de classe. Les relations sociales entre pairs peuvent jouer un rôle important dans les sentiments de sécurité, d'appartenance et de confort d'un.e étudiant.e. dans son environnement scolaire. Par contraste avec les autres contextes explorés dans le cadre de cette recherche, celui-ci se caractérise par la nature informelle des relations, qui sont moins clairement définies par des espaces, des rôles ou des structures particuliers. C'est aussi un contexte où on ne constate pas de relation hiérarchique ou de pouvoir explicite, contrairement aux relations des étudiant.e.s avec leurs enseignant.e.s ou avec le reste du personnel de Vanier.

Lisibilité de l'identité musulmane

Un important facteur définissant la relation de nombreux étudiant.e.s avec le paysage social de Vanier était la mesure dans laquelle iels percevaient que leur identité musulmane était visible ou lisible pour les autres étudiant.e.s. Le fait d'être perçu.e comme musulman.e – que ce soit immédiatement ou au moment de révéler son nom ou ses pratiques religieuses – joue souvent un rôle clé dans les relations sociales des étudiant.e.s musulman.e.s, et affecte donc la façon dont iels et elles gèrent ces relations avec leurs pairs. En même temps, le fait d'être effacé.e.s de la perception dominante de ce à quoi un.e musulman.e « ressemble » a aussi une incidence importante pour nombre d'entre eux : le fait, par exemple, d'être noir.e, de ne pas porter le voile ou de ne pas pratiquer l'islam d'une façon qui soit reconnaissable par les autres.

Expériences de musulman.e.s visibles

L'enjeu de la visibilité est particulièrement présent pour les femmes en raison de la prédominance du *hijab* comme symbole de l'identité musulmane et de religiosité (un symbole, bien sûr, qui ne circule pas uniquement au sein des communautés musulmanes, mais aussi dans les médias traditionnels et les discours politiques). C'est particulièrement évident pour les jeunes femmes qui portent le *hijab*, quoique, comme nous le verrons plus tard, cet enjeu existe même pour celles qui ne le portent pas.

Méfiance et discrimination

Nombre de jeunes femmes qui portent le *hijab* ont rapporté avoir senti que les autres étudiant.e.s les évitaient parfois pour cette raison. Noura, par exemple, a mentionné que, lorsqu'elle est en compagnie d'ami.e.s non musulman.e.s (ou qui ne le sont pas de façon visible), les gens ont tendance à approcher ses amis d'abord avant de lui parler directement, ce qu'elle attribuait aussi au fait d'être visiblement musulmane. Farah sentait aussi que les gens, parfois, « ne sont pas ouverts, ne me parlent pas nécessairement ouvertement », et que ce manque d'ouverture empêche le développement d'amitiés plus profondes.

Ces observations font écho à celles de Zahra, une musulmane noire qui a porté le *hijab* pendant une partie de son temps au cégep avant de cesser de le porter; elle a eu l'impression qu'à partir de ce moment, en raison de son apparence, les gens présumaient qu'elle n'était pas musulmane. Elle a relaté que, dans certaines de ses classes, où elle était souvent la seule musulmane ou l'une parmi un petit

groupe, la différence était significative entre la période où elle portait le hijab et celle après qu'elle ait arrêté de le porter : « J'ai remarqué qu'avec le *hijab*, il n'y avait pas autant de gens qui m'approchaient, comme en classe, quand c'est le temps de "OK, mettez-vous en groupes", personne ne se tournait vers moi. Mais quand je l'ai enlevé, beaucoup de personnes me parlaient, ouais, et iels s'assoiaient à côté de moi. »

Étant l'une des rares participantes ayant fait l'expérience de porter *et* de ne pas porter le *hijab* au cégep, les observations de Zahra sur les différences entre le moment où elle le portait et celui où elle ne le portait pas peuvent servir à corroborer les impressions exprimées par tellement d'autres personnes interviewées concernant la réaction des gens à leurs voiles. D'après son expérience, l'impression que des gens peuvent avoir hésité à l'approcher quand elle portait le voile semble avoir été confirmée par le contraste qu'elle a observé lorsqu'elle ne le portait pas.

Selon Sajida, même certaines des réactions bien intentionnées qu'ont eues certaines personnes à l'égard de son voile témoignaient d'une perception d'elle qu'elle jugeait réductrice et inexacte. Comme elle l'a expliqué :

J'ai l'impression que les gens, des fois, ils sont gentils et tout, mais qu'iels me traitent de façon vraiment délicate, avec beaucoup de douceur, à cause de mon *hijab*. Genre, ils présument que je suis une petite fille pieuse – oui, je suis pieuse mais, comme, iels présument que je suis cette petite religieuse délicate, tu sais, qui n'a jamais été exposée au vrai monde, mais dans les faits j'ai vécu des choses, comme, je connais le vrai monde et t'as pas besoin de me parler comme si j'étais dans ma petite bulle religieuse... J'ai été en présence de gens qui boivent, de gens qui fument, j'ai été en présence de gens qui font des choses qui ne sont vraiment pas religieuses. Je le fais pas, mais comme, iels me parlent comme si j'avais aucune connaissance des drogues et de tout ça, mais j'en ai [rigole].

Farah a raconté un incident similaire : un collègue masculin à son travail d'été avait pris la décision de ne pas l'ajouter sur Snapchat, et quand elle lui en a parlé, « il était comme "Ah ouais, parce que je fais le party beaucoup et je publie des choses et je pense pas que tu vas vouloir voir ça". Je le connaissais pas si bien, mais comme, pourquoi tu tiens pour acquis des choses à mon sujet, t'sais? » La décision de ce collègue reflète non seulement une présomption possiblement inexacte fondée sur l'apparence de Farah, mais c'est aussi un exemple des façons par lesquelles ces présomptions peuvent empêcher une connexion plus profonde en excluant intentionnellement Farah de l'une des plateformes que ce collègue utilisait pour créer des liens avec d'autres collègues et ami.e.s. Noura partageait cette perception du traitement des autres à son égard : « C'est comme s'ils avaient une image des *hijabis* selon laquelle on est très conservatrices, qu'on ne sait pas comment s'amuser, qu'on n'est pas comme eux. »

Chacun de ces exemples suggère qu'un certain nombre de présomptions découle de l'habillement de ces étudiantes. On les perçoit non seulement comme musulmanes, mais aussi comme hautement « pieuses » et « conservatrices ». Cette perception semble aussi spécifiquement genrée, comme l'illustre l'utilisation du mot « délicate » par Sajida. Ainsi, comme le montre l'exemple de Noura, les femmes visiblement musulmanes sont comprises comme étant tellement différentes de leurs pairs non musulmanes (et peut-être même différentes de leurs pairs musulmanes qui ne portent pas le *hijab*) qu'elles ne « savent pas comment s'amuser ». Cette perception initiale de distance et de différence

fondée sur le voile de ces étudiantes conduit une fois de plus à un sentiment accru de distance, les femmes portant le hijab pouvant être exclues d'événements et de conversations dont on présume l'inintérêt pour elles.

Expériences neutres ou positives en lien avec la visibilité

Bien sûr, être visiblement de confession musulmane n'est pas une expérience strictement négative. Des dire de Marwa : « Iels savent que je suis musulmane, mais je ne crois pas qu'ils me traitent différemment pour cette raison. » Hajer nous a dit qu'en son expérience, « mon *hijab* n'est pas une barrière pour ceux et celles qui veulent me parler ou se lier d'amitié avec moi », et que « tout le monde est assez neutre à ce sujet ». Rayyane nous a parlé d'un cours d'anglais où elle avait du mal à se faire des ami.e.s et où elle a fini par tisser des liens avec une personne non musulmane dans sa classe grâce à une conversation sur la religion. Dans ce cas, son voile a pu être une façon d'ouvrir la porte à une conversation qui a finalement conduit à une amitié.

Certaines étudiantes portant le *hijab* apprécient le fait que leurs pairs soient plus mesuré.e.s en leur présence. Quand on lui a demandé si son voile avait un impact sur la façon dont les gens la traitent à Vanier, Bilqis a répondu : « Oui, mais positif, parce que je sais qu'avec mon *hijab* ils ne vont pas me manquer de respect, ils savent qu'ils sont censés se comporter d'une certaine façon avec moi et je ne sais pas pour les autres, mais ça ne me dérange pas. » Rabia a donné l'exemple d'une amie qui jure fréquemment, mais évite de le faire en présence de Rabia, ce qu'elle apprécie. Dans ces cas, on percevait les réactions des autres au *hijab* non pas comme créant une distance, mais comme favorisant une relation plus attentionnée.

D'autres étudiantes ont mis en relief les réactions positives à leurs habits religieux avec les présomptions qu'elles s'attendaient à constater chez certaines personnes en raison de la représentation médiatique des musulmans. Asmaa a décrit sa surprise face aux réactions positives qu'elle a suscitées quand elle a commencé à porter le hijab : « Je me souviens que le lendemain [du jour où j'ai commencé à la porter], des gens m'ont dit comme "Oh, tu es belle" et "Ça te donne de la confiance". Je pensais que les gens me regarderaient et crieraient "TERRORISTE!", mais non... Je me dis, comme, OK, trop bien! C'était vraiment bien. » De la même façon, Zeinab remarquait que « je m'attendais à voir des réactions négatives, mais j'ai plutôt vu des gens montrer leur soutien, être peut-être un peu plus de notre côté en tant que musulmanes et j'étais impressionnée, en fait ». Bien sûr, de telles observations doivent être mises en contexte; les réactions positives et de soulagement qu'elles illustrent montrent que la barre est basse. On peut déduire de leurs commentaires que les étudiantes s'attendent à un certain niveau d'hostilité et qu'elles sont agréablement surprises quand elles n'ont pas à y faire face.

Certaines femmes portant le voile ont parlé d'un sentiment de communauté avec d'autres qui le portent, et d'une espèce de reconnaissance immédiate d'une connexion quand elles se croisent, même si elles sont étrangères. Zahra qui avait enlevé le *hijab* exprimé de la nostalgie pour la reconnaissance que lui procurait autrefois son foulard; comme elle l'a expliqué, « c'est connu que, quand tu vois une autre *hijabi* dans la rue, il faut lui dire "*assalamu alaykum*". Mais je ne vis plus ça maintenant, et c'est – c'est un énorme changement. » Marwa nous a dit qu'elle peut « avoir une sorte de connexion » quand elle voit d'autres femmes portant le *hijab*. Étant donné les réactions négatives dont plusieurs étudiantes ont fait état, il n'est pas étonnant qu'une telle connexion soit particulièrement précieuse.

Expériences des musulman.e.s non visibles

Genre et visibilité

Fait significatif, la visibilité de l'identité musulmane est un enjeu même pour ceux et celles dont l'identité n'est pas immédiatement lisible de l'extérieur, et l'expérience de n'être pas visiblement musulman.e varie grandement selon le genre. Plusieurs des hommes que nous avons interviewés ont parlé d'une relation plus ambiguë que leurs homologues féminines sur la question d'être visible en tant que musulman, eux qui ne sont habituellement pas reconnaissables (ou dont on ne s'attend pas à ce qu'ils soient reconnaissables) par leur apparence. Par exemple, quand on a demandé à Abdullah si les gens le lisaient comme étant musulman, il a expliqué que : « À moins qu'ils aient une certaine connaissance de... des raisons pour lesquelles les hommes musulmans font pousser leur barbe... Je ne pense pas, non. » D'autre part, l'identité musulmane peut parfois être déduite à partir des noms des étudiants.e.s; Ismail a noté qu'on ne le reconnaissait pas nécessairement visuellement comme musulman, mais que « si les gens connaissent mon nom, alors j'imagine ça leur donne une certaine idée que je suis musulman ». De façon générale, la question de la visibilité à titre de musulman n'a pas suscité de réactions fortes parmi les sujets masculins, puisque les hommes n'ont pas à se demander s'ils doivent ou non porter quelque chose qui soit aussi identifiable comme symbole que le voile.

Pour plusieurs des étudiantes musulmanes à qui nous avons parlé, toutefois, la question de la visibilité est beaucoup plus chargée, même pour celles qui ne sont pas elles-mêmes visibles en tant que musulmanes. Le voile est perçu comme un symbole si puissant que les femmes qui ne le portent pas doivent quand même composer avec son impact. Cet impact consiste notamment à être perçue comme non musulmane ou religieuse, des présomptions qui peuvent provenir aussi bien des communautés musulmanes que de non musulman.e.s. À bien des égards, l'image populaire de la femme musulmane est devenue si associée avec le *hijab* qu'elle en est presque devenue interchangeable avec celui-ci, de sorte que celles qui ne le portent pas se retrouvent dans une relation compliquée à titre de femmes musulmanes qui échappent à l'imaginaire culturel associé aux femmes musulmanes.

Pour certaines des jeunes femmes que nous avons interviewées, ne pas porter le voile semblait les avoir conduites à se considérer comme moins musulmanes, ou comme n'étant pas aussi qualifiées à se revendiquer musulmane que leurs pairs portant le *hijab*. Pour Rouqaya, ce sentiment l'a amenée à se demander si elle devait participer à notre projet : « J'y pensais avant de venir à l'interview et je me disais comme, ouais, je suis musulmane, mais l'expérience musulmane, est-ce que je la vis au complet? Parce que je ne suis pas nécessairement une musulmane visible, en ce moment. » Quand on a demandé à Yasmeen, dans un groupe de discussion, comment elle décrirait l'expérience d'être musulmane à Vanier, elle a expliqué que « j'ai parfois l'impression que – que je n'ai pas le droit d'avoir une opinion sur le sujet, parce que, je veux dire, je suis une minorité visible, bien sûr, mais, euh, je ne porte pas de hijab ». Il est révélateur que même si ces femmes s'identifiaient personnellement comme musulmanes et qu'elles faisaient donc l'expérience du cégep en tant que musulmanes, l'une comme l'autre se confondaient presque en excuses en répondant à nos questions. Le fait de ne pas porter de voile rendait Rouqaya inquiète de ne pas être le « bon genre » de musulmane pour participer à ce projet, et a conduit Yasmeen à sentir qu'elle n'avait même pas « le droit d'avoir une opinion » sur ce que c'est que d'être musulmane au cégep. D'après ce que nous ont communiqué ces deux étudiantes ainsi que d'autres, il semble probable que ces sentiments – qui découlaient à la fois des attentes internes des communautés musulmanes et d'une compréhension de l'islamophobie comme étant si inextricablement liée aux

expériences musulmanes – indiquent que les femmes interviewées n'étaient pas certaines de pouvoir parler en tant que musulmanes, étant des cibles moins directes. Ces deux exemples illustrent bien à quel point le voile est un puissant marqueur de l'identité musulmane, et montre aussi tout le pouvoir qu'il détient même pour celles qui ne le portent pas.

Plusieurs femmes musulmanes qui ne portaient pas le hijab ont aussi parlé de leur position compliquée, étant relativement à l'abri des préjugés ouvertement islamophobes. Quand on l'a interrogée à propos de l'impact de ne pas être identifiable comme musulmane sur la réaction des gens à son égard, Nadine est restée muette un instant avant de répondre : « Peut-être; je ne saurais pas dire. » Comme elle l'a expliqué, sa compréhension était que plusieurs personnes exprimaient une crainte ou un évitement des musulman.e.s desquels elle était épargnée parce qu'on ne la lisait pas comme telle. Azra, qui s'identifiait comme visiblement non blanche mais non reconnaissable à titre de musulmane, a expliqué que plusieurs personnes pouvaient déduire qu'elle était musulmane en apprenant qu'elle était bengalie; toutefois, elle a aussi noté que : « Je n'ai pas l'impression que, comme... Si je marche dans la rue, personne ne va se dire, comme : "Une musulmane, allons la battre!" Tu sais? » Encore une fois, l'absence de signe clair qu'elle est musulmane l'aurait protégée d'un degré de violence qu'elle comprenait comme une menace pour ses coreligionnaires plus visibles. Soumaya remarquait que cette absence de visibilité était un genre de privilège bien compliqué :

Puisque les gens ne tiennent pas initialement pour acquis que je suis musulmane, je ne reçois pas, je n'ai pas tendance à recevoir, comme, des commentaires, comme tu sais quand – par exemple, une fille qui porte un hijab peut entendre des commentaires à son sujet, et ça c'est, honnêtement... c'est horrible. Mais ouais, je pense que j'ai cette chance, si je peux dire, ce... [Intervieweuse : « Une sorte de privilège, peut-être?... »] Ouais, ouais. C'est un privilège.

Reste que dans ces discussions sur le « privilège », il est important de garder en tête que ces étudiantes vivent d'autres formes de racisme qui ne sont pas nécessairement liées à leur islamité; de plus, leur conscience des genres de racismes que vivent d'autres musulman.e.s signifie que ce « privilège » n'est pas confortable.

Intersections de la non-visibilité de l'identité musulmane avec d'autres genres de visibilités

La relation des jeunes femmes qui ne portent pas le voile au fait d'être lue comme musulmane est aussi influencée par les perceptions de leur origine ethnique ou raciale ainsi que d'autres caractéristiques. Les expériences d'Azra et de Soumaya valent la peine d'être examinées pour ce qu'elles révèlent de la complexité de ce que signifie ne pas « avoir l'air musulmane ».

Azra, une étudiante d'origine sud-asiatique, par exemple, nous a dit que les gens ne s'attendent pas nécessairement à ce qu'elle soit musulmane mais qu'une fois qu'ils l'apprennent, cela « a du sens » pour eux en raison de son origine ethnique. Cela dit, elle a aussi raconté l'histoire d'un camarade de classe musulman de la même origine qui était profondément surpris d'apprendre qu'elle était musulmane, presque au point de ne pas la croire. Plus tard dans l'entrevue, Azra s'est décrite comme suit :

Pour le dire simplement, je suis très « whitewashed », alors euh, au sein de ma communauté, des fois, les gens sont comme « wow », t'sais, parce que, comme, iels sont juste comme confus.e.s. Hum, alors ça peut être vraiment gênant des fois, parce que je ne me reconnais pas du tout dans les personnes blanches. Mais, comme, j'ai les cheveux teints et je suis super gaie, comme tu sais, alors hum, ouais, alors c'est parfois un peu, comme, inconfortable, mais à part ça c'est correct.

Il n'est pas improbable que ce qu'Azra décrit elle-même comme son apparence « super gaie » ai joué un rôle dans la surprise exprimée par son camarade de classe en apprenant qu'elle était musulmane. Pour plusieurs personnes, autant des musulman.e.s que non musulman.e.s, les identités musulmane et queer sont perçues comme incompatibles. Non seulement Azra ne porte-telle pas le *hijab*, le symbole le mieux connu pour indiquer qu'une personne est musulmane, son apparence physique est perçue comme « super gaie » et donc, pour certain.e.s, explicitement *non* musulmane. La perception de ces deux identités comme étant mutuellement exclusives à la fois illustre et renforce les perceptions étroites de ce que sont les musulmans.e.s, limitant ainsi la possibilité de voir ces personnes comme complexes et multidimensionnelles. Le fait que l'étudiante parle de ses cheveux teints et d'avoir l'air « super gaie » tout de suite après s'être décrite comme étant « whitewashed » est aussi significatif, d'autant plus lorsque cette étiquette semble avoir été imposée de l'extérieur. Surtout qu'Azra dit ne pas se reconnaître chez les personnes blanches et jugent ces perceptions comme « gênantes » et « inconfortables ». Tout cela semble indiquer qu'un type spécifique de représentation physique est fondamentalement incompatible avec ses origines bengalies et que celui-ci n'est donc permis ou perçu comme normal que pour les personnes blanches. Azra illustre les façons dont ses identités aussi bien religieuse qu'ethnique sont perçues comme étant unidimensionnelles. La pluralité identitaire serait réservée à la majorité blanche, alors que cette étudiante est la preuve vivante qu'une telle complexité existe dans son corps queer, musulman et bengali.

Pour Soumaya, une étudiante noire d'origine ouest-africaine, être perçue comme non musulmane est à l'intersection directe du racisme anti-Noir et d'autres types d'effacement des musulman.e.s noir.e.s existant dans d'autres espaces. Soumaya a parlé de la surprise exprimée par les gens (musulman.e.s aussi bien que non musulman.e.s) quand iels apprennent qu'elle est musulmane, ce qui met en relief l'exclusion des corps musulmans noirs des perceptions populaires de ce que sont les musulmane.s. Elle nous a dit que même si, parfois, la réalisation qu'elle est musulmane mène à un sentiment de connexion avec d'autres étudiante.e.s musulman.e.s, elle s'est aussi sentie blessée lorsque ceux-ci lui ont passé des commentaires tels que « tu n'as pas l'air musulmane ». Soumaya se souvient d'une fois en particulier où un autre étudiant musulman lui a posé des questions comme « Est-ce que tu manges halal? Est-ce que tu pries? », des questions qui semblaient destinées à mettre à l'épreuve son islamité. Comme Soumaya l'a expliqué, cette personne « ne me poserait pas ces questions si j'étais arabe ou si je venais, mettons, de Turquie », des origines ethniques plus typiquement associées aux identités musulmanes. Contrairement à Ismail, un étudiant musulman arabe que nous avons cité plus tôt à l'effet que les gens pouvaient habituellement deviner son appartenance religieuse correctement quand ils apprennent son nom, le nom arabe de Soumaya ne suffit pas à signaler même à d'autres musulman.e.s qu'elle est musulmane elle-même, et elle a noté que les gens sont souvent surpris d'apprendre qu'elle est musulmane.

Les expériences d’Azra et de Soumaya mettent aussi en évidence à quel point le « privilège » ou la « sécurité » associés avec le fait de ne pas être identifiable en tant que musulman.e sont complexes à porter. Comme les deux l’ont reconnu, ne pas être visiblement musulmane peut servir de protection face à certaines formes de violence physique dirigée contre les musulman.e.s. Toutefois, le fait que l’on tienne pour acquis que les deux jeunes femmes ne sont *pas* musulmanes est clairement aussi une source de douleur, et une façon de renforcer les perceptions étroites des identités musulmanes selon lesquelles on ne peut être à la fois musulman.e et queer ou noir.e. Il est aussi important de souligner que ces perceptions étroites de qui est musulman.e peuvent en fin de compte exclure certaines personnes plus que d’autres, et que cela ne les protège pas d’autres formes de violence ou de discrimination.

Autres types de visibilité/lisibilité

Les étudiant.e.s musulman.e.s qui n’étaient pas immédiatement identifiables se sont souvent trouvés dans des situations où ils devaient décider de s’identifier ou non comme musulman.e.s pour expliquer des pratiques particulières ou, à d’autres moments, de s’aligner plus explicitement avec un degré spécifique de pratique religieuse qui n’était pas visible de l’extérieur. Pour Abdullah, l’expression de son islamité s’est faite par le choix de manger de la nourriture qui se conformait à ses convictions religieuses :

Étant donné que je ne suis pas, comme, visiblement musulman, quand on va manger au restaurant, ils vont juste tenir pour acquis que, comme, je veux manger cette viande-là, comme : « Vous pouvez pas manger du porc, alors vous pouvez manger du poulet, hein? » Je suis comme, non, je peux pas, il faut que ce soit halal.

Rouqaya a parlé de la prière comme d’un facteur déterminant qui l’identifiait comme musulmane pratiquante pour ses ami.e.s non musulman.e.s. Elle a mentionné que, parfois, elle travaillait avec des camarades de classe

[...] et à un moment donné je dis comme « Oh, je vais aller prier, on se voit au prochain cours », et j’ai pu sentir une sorte de... d’inconfort, ou peut-être que je le perçois comme tel, mais j’ai senti cette espèce de « Oh wow, t’es religieuse! » qui change toujours la perception que les autres ont de toi.

Malgré cela, Rouqaya a clairement indiqué ne pas cacher le fait qu’elle est musulmane : « je pense que c’est important de défaire ces étiquettes et de briser ces préjugés, alors je ne suis pas sûre de ce que je pense [des gens qui cachent leur religion]. Dans un sens, je peux comprendre, mais je pense que c’est important de faire preuve de courage. »

Un peu comme Rouqaya, d’autres étudiant.e.s dont l’islamité n’était pas immédiatement visible nous ont aussi parlé de leur choix de s’assurer activement que leur identité musulmane soit connue des gens autour d’eux. Safiya a expliqué que, puisqu’elle se « [sent] largement effacée par... des enseignant.e.s ou des camarades de classe parce [qu’elle n’est] pas visiblement musulmane », elle se fait un point d’honneur de s’identifier comme musulmane quand elle parle en classe. Pour elle, rendre visible son identité musulmane est un acte politique, afin que « les gens sachent que, OK, il y a une fille

musulmane dans ma classe, je peux pas traiter qui que ce soit de, genre – je peux pas te traiter de terroriste... je peux pas faire de blagues racistes », et une façon de « [rendre] les gens plus mal à l'aise s'iels décident d'être racistes ou de créer un environnement non sécuritaire ». Se situer comme musulmane devient une sorte de geste politique par lequel elle essaie de basculer les présomptions dans l'espace qui l'entoure; cela permet aussi potentiellement d'empêcher les commentaires islamophobes. La réflexion et les pensées qui sous-tendent la décision d'exprimer ou non son identité musulmane mettent une fois de plus en évidence la position vulnérable des musulman.e.s dans ce contexte, où rendre leur identité visible – que ce soit par le port du voile ou en communiquant son islamité par des mots ou des gestes – peut être une décision lourde de conséquences diverses.

Impressions des étudiant.e.s sur le contexte social à Vanier

Un campus diversifié et accueillant

Les étudiant.e.s que nous avons interviewé.e.s ont généralement exprimé une impression positive de leur vie sociale à Vanier, et la diversité du Collège a souvent été invoquée comme facteur clé à cet égard. Zeinab a aussi noté que, par rapport au monde à l'extérieur de Vanier, où « les gens vous voient comme tellement différentes et tellement inférieures à eux », Vanier était un endroit où elle se sentait en sécurité. Noura a décrit Vanier comme « vraiment accueillant. On n'a pas l'impression d'être différent. » Certain.e.s étudiant.es ont indiqué qu'iels se sentaient particulièrement confortables parce que la diversité de Vanier voulait dire qu'iels pouvaient trouver d'autres personnes qui leur ressemblaient au Collège. Douaa nous a dit qu'« il y a aussi beaucoup de musulman.e.s, on n'est pas, comme, seul.e.s. On peut partager nos expériences et voir qu'il y a d'autres personnes comme nous aussi. » Pour Safiya, une étudiante qui avait l'habitude de ne pas se sentir à sa place à cause des réactions à ses origines ethniques mixtes, rencontrer d'autres musulman.e.s à Vanier qui partageaient la même combinaison d'origines l'a particulièrement enthousiasmée. Comme elle l'expliquait, « je ne me sens pas aussi minoritaire maintenant qu'auparavant, parce qu'il y a tellement d'autres musulmanes ici qui me ressemblent, alors que quand j'étais plus jeune, je croyais que je ne ressemblais pas à la femme ou à la fille musulmane typique. »

Cela dit, tous les étudiant.e.s n'ont pas été frappé.e.s de la même façon par la diversité de Vanier. Rayyane, qui est venue à Vanier après avoir fréquenté une école secondaire musulmane, ne partageait pas l'expérience des étudiant.e.s qui ont décrit s'être sentis soulagé.e.s de se voir reflété.e.s dans le corps étudiant de Vanier, puisque, dans son cas, elle intégrait un environnement où moins d'étudiant.e.s partageaient ses expériences. Une autre étudiante, Zahra, avait l'impression que Vanier était moins diversifié que l'école secondaire francophone qu'elle a fréquentée, et elle a été particulièrement étonnée d'apprendre que certain.e.s de ses camarades de classe qui avaient été à l'école anglophone (contrairement à son école secondaire francophone qui comptait une importante population musulmane parmi les « enfants de la loi 101 ») n'avaient jamais rencontré de musulman.e.s avant d'émigrer le cégep. Zahra a aussi fait une remarque spécifique concernant la ségrégation ethnique des espaces sociaux à Vanier : elle a observé que « tout le monde est blanc », spécifiquement « grec ou italien » dans la cafétéria du bâtiment N (une perception que partageaient plusieurs autres personnes interviewées), tandis que d'autres groupes avaient des sections particulières de Jake's, mais elle a décrit la plupart des lieux entourant Jake's comme « mixtes ».

Exclusion et islamophobie

Souvent, l'expérience sociale des étudiant.e.s musulman.e.s de Vanier reflétait à la fois une reconnaissance de la diversité et un certain niveau de précarité dans leur sentiment d'appartenance au Collège. Certain.e.s d'entre eux ont fait état de moments où iels se sentaient moins à l'aise à Vanier. Plusieurs ont exprimé une conscience des stéréotypes que leurs pairs peuvent avoir vis-à-vis des musulman.e.s. Youssef a dit être conscient que ses pairs « ont une image » dans leur tête de ce qu'est un.e musulman.e. Cette perception mène parfois à une sorte de choc quand le ou la musulman.e. en question ne se conforme pas à cette image. Imane offrait l'exemple suivant : quand elle dit à d'autres étudiant.e.s qu'elle écoute de la musique rap, « c'est un choc! Ouais, ouais. Ça arrive des fois qu'iels disent comme "T'as pas l'air de ce genre de personne". À quoi iel ressemble, ce genre de personne? T'sais? » Shazia a raconté une fois où elle a rencontré « quelqu'un qui était convaincu que j'étais mariée, parce que, t'sais, tout le monde qui est musulman.e et pakistanais.e est marié à 15 ans ». Elle a aussi fait référence aux « blagues de terroristes » que font certain.e.s de ses pairs. Hawa a eu une expérience semblable concernant les blagues à l'égard des musulman.e.s : « J'ai l'impression que parfois, les étudiant.e.s peuvent être très impoli.e.s et faire des blagues horribles qui blessent vraiment les autres... particulièrement les blagues de bombes. »

Dans plusieurs cas, ces incidents ont mené à un malaise ou à une appréhension générale parmi les étudiant.e.s musulman.e.s en contexte social. Comme l'expliquait Youssef, « on ressent ces choses-là. On peut à peu près dire quand ça arrive. » Marwa faisait remarquer que « je pense que je suis davantage sur mes gardes... parce que j'ai juste peur de peut-être dire quelque chose et qu'ils se disent "OK, elle est folle" ou "Elle est trop..." – je sais pas comment le dire, mais, comme, "C'est une terroriste" ou quelque chose comme ça. » Elle a spécifié que cette perception n'était pas spécifique à Vanier : « Je pense que c'est le fait que je suis musulmane et gênée, et je pense pas que ce soit le fait d'être à Vanier et d'être gênée. »

À d'autres moments, l'exclusion était davantage structurelle et moins directe. L'une des lignes de démarcation fréquentes entre les musulman.e.s et leurs pairs non musulman.e.s était la consommation d'alcool. Farah a noté que passer du temps à l'extérieur de l'école avec ses amis non musulman.e.s était « plus difficile », parce que « souvent iels sortent et boivent ou font la fête, et je vais pas faire ça, ou aller dans les clubs [rigole], et je suis comme, c'est correct, c'est bien [rigole] mais je vais pas y aller ». Quand on l'a invitée à la fête de 18 ans d'une de ses amies, Farah a d'abord accepté d'y aller, mais a fini par trouver une excuse pour ne pas y être quand elle a réalisé que tout le monde allait boire. De la même façon, Shazia a noté que la présence d'alcool la rend inconfortable quand elle socialise avec des ami.e.s non musulman.e.s, particulièrement à cause de la crainte d'être jugée parce qu'elle ne boit pas, ou parce que les gens tiendraient pour acquis que son choix de ne pas boire était « le résultat d'une oppression culturelle ». Elle a observé que la présence d'alcool dans le cadre d'activités organisées – aussi bien par les clubs étudiants que par l'association des étudiant.e.s du Collège Vanier – « dans un sens, comme, marginalise automatiquement un groupe de personnes qui ne boit pas ». Même si Shazia reconnaît que personne n'avait l'intention de faire de la discrimination ou de l'exclusion, ses mots révèlent l'inaccessibilité non seulement d'événements sociaux informels, mais aussi d'événements organisés par ou affiliés à des organisations du Collège.

Trouver l'amitié

Un élément clé de la vie sociale des étudiant.e.s musulmans de Vanier est leur groupe d'ami.e.s. Lorsqu'interrogé.e.s au sujet de leur cercle d'ami.e.s et des activités qu'ils font souvent ensemble, plusieurs étudiant.e.s ont mentionné étudier avec leurs ami.e.s, ainsi que sortir manger et simplement passer du temps ensemble.

Nous avons demandé directement aux participant.e.s si leurs ami.e.s étaient majoritairement musulman.e.s, majoritairement non musulman.e.s, ou un mélange des deux. Les réponses variaient assez significativement : un peu plus de la moitié des étudiant.e.s à qui nous avons parlé ont dit que leurs ami.e.s étaient tou.t.e.s ou majoritairement musulman.e.s, tandis qu'un tiers d'entre eux ont dit qu'ils avaient environ autant d'ami.e.s musulman.e.s que non musulman.e.s. Les deux dernières étudiantes, Nadine et Safiya, ont dit n'avoir aucun.e ami.e musulman.e à Vanier; bien que Nadine dit avoir rencontré d'autres musulman.e.s à Vanier, ça ne semblait pas avoir « cliqué ».

Comme nous le verrons plus loin, leurs expériences des différences religieuses et culturelles parmi leurs ami.e.s variaient grandement, et ces expériences offrent un aperçu de la gamme d'expériences sociales que vivent les étudiant.e.s musulman.e.s à Vanier.

Diversité au sein des amitiés

Plusieurs des étudiant.e.s à qui nous avons parlé ont décrit leurs groupes d'ami.e.s comme très diversifiés, et n'ont pas vu beaucoup de différences dans leurs amitiés avec des musulman.e.s ou des non musulman.e.s. Hanadi a décrit ses ami.e.s comme

Musulman.e.s et non musulman.e.s, ouais, et même, comme, des musulman.e.s qui ne sont pas religieux du tout, qui sont juste appelé.e.s, comme – ils s'appelleraient eux-mêmes des musulman.e.s, mais... iels y croient pas vraiment, tu sais? Ce qui est correct, comme, je m'en fous, pour être honnête, tant que c'est une bonne personne, c'est tout ce qui compte.

Sakinah a décrit les origines variées de ses ami.e.s et a noté que leur identité religieuse n'avait pas d'importance pour elle. Youssef a expliqué que ses amitiés existent « qu'elles aient ou non un aspect religieux », et a indiqué que la diversité parmi ses ami.e.s va bien au-delà de l'existence d'une différence religieuse : « Certain.e.s sont plus extraverti.e.s, d'autres plus introverti.e.s, certain.e.s sont drôles, certain.e.s sont sérieux, certain.e.s sont studieux et d'autres ont des manquements dans leur, euh, progression académique, mais c'est correct, c'est mes ami.e.s. »

Souvent, les étudiant.e.s étaient conscient.e.s des différences dans leurs relations avec leurs ami.e.s musulman.e.s et non musulman.e.s, même si iels n'attribuaient pas nécessairement une valeur à cette différence. Dans les mots d'Imane, « Nous allons être perçu.e.s comme différent.e.s parce qu'en quelque part, nous sommes différent.e.s ». Pour les étudiant.e.s à qui nous avons parlé, cette différence était vécue parfois comme une barrière et parfois comme une ouverture à la conversation et à la connexion.

Affinités entre ami.e.s musulman.e.s

Comme nous l'avons mentionné, un peu plus de la moitié des personnes à qui nous avons parlé ont mentionné qu'une majorité de leurs ami.e.s étaient musulman.e.s. Les raisons sont variées. Farah, par exemple, a expliqué que les amitiés qu'elle établissait s'expliquaient souvent par une combinaison d'intérêts partagés et de considérations pratiques. Dans ses mots : « Je n'ai pas beaucoup d'ami.e.s non

musulman.e.s parce que c'est dur de passer du temps ensemble la plupart du temps; c'est juste parce qu'on a des cours ensemble et qu'on étudie et puis qu'on travaille. Sortir c'est plus difficile parce que c'est une affaire d'intérêts. » Comme l'illustre l'exemple de Farah, pour cultiver des amitiés, il faut être en mesure de passer du temps ensemble et de faire des activités auxquelles tou.t.es les participant.e.s accordent de la valeur. Bien qu'elle ait mentionné que l'une de ses plus proches ami.e.s n'était pas musulmane, Farah a aussi vécu une exclusion implicite de certain.e.s événements sociaux que ses ami.e.s non musulman.e.s préféreraient. Iels ont été plusieurs étudiant.e.s comme elle à mentionner que beaucoup de leurs amitiés avec des personnes non musulmanes à Vanier tournaient autour de leurs cours, mais débordaient peu du contexte de la classe.

Zahra expliquait que « j'ai l'impression de ne pas pouvoir parler des mêmes choses avec les deux groupes [musulman.e.s et non musulman.e.s] », et a donné comme exemple l'impossibilité de sortir manger avec ses ami.e.s non musulman.e.s pendant le Ramadan. De fait, le Ramadan en particulier, et plus spécifiquement la pratique du jeûne, est ressorti du témoignage de quelques étudiant.e.s comme un exemple de contexte où il était beaucoup plus facile d'être autour de personnes qui avaient la même pratique plutôt qu'avec des ami.e.s qui, non seulement pouvaient être inconscient.e.s de la signification spirituelle de ce mois, mais qui en plus s'attendraient à ce qu'iels participent à des activités sociales impliquant de la nourriture. Également, la tendance pour certain.e.s à avoir surtout des ami.e.s musulman.e.s semble reposer sur une combinaison de valeurs partagées et de considérations pratiques quant au temps passé ensemble. Cet effet était d'autant plus accentué par les expériences des étudiant.e.s qui ont identifié l'Association des étudiants musulmans (MSA) et la salle de prière comme les endroits où iels passaient beaucoup de temps et donc où iels nouaient de nombreuses amitiés, ce dont nous discutons en de détail dans la section MSA de ce rapport.

Pour certain.e.s étudiant.e.s, la centralité de l'islamité dans leur identité et leurs intérêts était un facteur dans leurs amitiés; avoir des groupes d'ami.e.s majoritairement musulman.e.s était la conséquence naturelle de partager certains intérêts. Ali a décrit ses amitiés avec des musulman.e.s comme « bien plus solides parce que, comme, on partage quelque chose d'essentiel ». Dans le cas de Rouqaya, la majorité de ses ami.e.s étaient musulman.e.s simplement parce qu'iels partageaient son intérêt marqué pour les discussions religieuses. Toutefois, elle a aussi mentionné une amie chrétienne avec qui elle parlait de religion et avait le sentiment de partager des valeurs en commun; elle a indiqué que « je ressens cette différence, mais [pas] nécessairement juste parce qu'[un.e ami.e] est musulman.e ou non, mais vraiment entre les gens qui sont religieux en général et ceux et celles qui ne le sont pas ». Zeinab tenait à spécifier que sa connexion avec ses ami.e.s musulman.e.s n'était pas un jugement de qui que ce soit, mais un simple reflet de son intérêt intense pour le fait religieux qu'elle a développé pendant son temps au Collège. Elle a expliqué que « je ne dirais pas, par exemple, si j'ai des ami.e.s musulman.e.s, qu'iels sont supérieurs ou quoi que ce soit, mais pour être honnête, je connecte beaucoup plus avec mes ami.e.s musulman.e.s ». Bien qu'il s'agisse ici d'étudiant.e.s musulman.e.s, la tendance à graviter vers des gens de la même religion reflète de bien des façons une tendance relativement fréquente chez les étudiant.e.s du cégep en général, qui sont à un stade de leur vie où iels en sont à découvrir leurs intérêts et à tisser des liens avec des gens qui partagent leurs idées.

Pour beaucoup, il était simplement plus confortable d'être en compagnie d'ami.e.s musulman.e.s qui partagent ce que Hajer a décrit comme une « connaissance intérieure ». Elle a décrit la salle de prière comme un espace où les gens se comprennent les un.e.s les autres sans

avoir à expliquer quoi que ce soit : « À l'extérieur, il faut être explicite. À l'intérieur, il faut être implicite; on peut être implicite. » Noura a parlé en des termes similaires de la force du sentiment d'appartenance qu'elle ressent en présence de ses ami.e.s musulman.e.s, un sentiment qui contraste avec la façon dont elle se sent perçue de l'extérieur, alors qu'elle doit « faire un plus grand effort pour être, comme, acceptée » ou pour ne pas être perçue comme « étrange » ou « fermée d'esprit ». Les paroles de Noura font état à la fois de ce sentiment de confort qui nous habite lorsqu'il n'est pas nécessaire de « s'expliquer », et de l'effort supplémentaire qu'elle n'a pas envie de fournir dans des espaces où la compréhension n'existe pas déjà.

Distance avec les ami.e.s non musulman.e.s

En fait, plusieurs étudiant.e.s musulman.e.s se sont retrouvés.e.s à devoir s'expliquer et à expliquer leur foi à des ami.e.s non musulman.e.s, un processus que certain.e.s en sont venu.e.s à trouver lassant. Même si Shazia n'a pas l'impression qu'il y a d'importantes différences entre ses ami.e.s musulman.e.s et non musulman.e.s, elle a noté que : « J'imagine que la seule chose, c'est que, des fois, quand on est avec des ami.e.s non musulman.e.s, j'ai l'impression que chaque fois qu'on dit quelque chose, on finit par faire plus de contextualisation, alors que quand on est avec des ami.e.s musulman.e.s, ils comprennent à peu près. » Pour Safiya, devoir constamment faire le genre de contextualisation que décrit Shazia pouvait mener à un sentiment de distance ou de frustration par rapport à ses ami.e.s. Aucun.e.s des ami.e.s de Safiya à Vanier n'est musulman.e.s, et comme elle l'expliquait,

Même si tu es proche de quelqu'un, il y a toujours, comme, des petites questions : « Alors, comme, est-ce que *ton* Dieu est le même que *notre* Dieu? » Comme? Des petites questions comme ça qui ne disparaissent jamais vraiment peu importe à quel point t'es proche de quelqu'un.e.

Safiya a aussi fait remarquer qu'elle était particulièrement frustrée lorsqu'elle devait répondre à des questions semblables continuellement, et qu'à terme, « ça a un impact négatif, et tu te dis, tu te dis juste, comme, "Tu sais quoi? Je vais juste arrêter d'en parler parce que je suis tannée de l'expliquer." » Sahar, qui a essuyé des réactions négatives de ses ami.e.s non musulman.e.s face à l'expression de son islamité a dit que « j'ai l'impression qu'avec des ami.e.s non musulman.e.s – beaucoup d'entre eux nous traitent de façon un peu malaisante, comme, différemment qu'iels traiteraient leurs... leurs autres ami.e.s, et donc, comme, ça crée un genre de barrière à l'amitié ».

Dans un groupe de discussion, Aneesa a noté qu'une autre barrière à la proximité avec des personnes qui ne partagent pas sa foi ou ses origines culturelles était la peur de tomber dans les stéréotypes que les gens peuvent avoir intériorisés au sujet des musulman.e.s. Dans ses mots :

Tu ne peux jamais exprimer complètement tes problèmes, parce que, tu sais, étant musulman.e, tu ne veux jamais, comme, parler des problèmes auxquels tu fais face, comme, à cause d'autres musulman.e.s, tu sais? Comme, parce que tu renforcerais des stéréotypes ou, comme, tu – tu as peur du jugement.

Plus tard dans la même conversation, Sana a ajouté que

C'est comme, vraiment dur, parce que, comme, tu sais que peu importe ce que tu dis – même si c'est, comme, la chose la plus normale au monde – comme, iels vont le déformer et en faire [Malika : Oui, oui] quelque chose de raciste [Yasmeen : Mm-hm]. Comme, tu peux pas juste dire : « Oh mon Dieu, comme, mon père est trop protecteur ». Comme, tu vas te faire demander : « Est-ce que c'est parce qu'il est arabe? Est-ce que c'est parce qu'il est musulman? » Comme, tu peux jamais comme, tu peux pas parler de quoi que ce soit de normal. Tandis que si c'est un père blanc qui est trop protecteur, ça va être : « Ah, ben, il joue son rôle de père. » Mais si c'est, comme, un père musulman qui est trop protecteur : « Oh, alors il va comme, te kidnapper et te marier de force. » Comme, tu peux pas – j'ai l'impression que tu peux pas parler de quoi que ce soit que, comme, un.e adolescent.e normal doit traverser [Yasmeen : Mm-hm] ou de quoi que ce soit que, comme, on vit normalement dans nos vies de tous les jours sans que d'autres personnes le déforment et en fasse, comme, quelque chose d'islamophobe.

Pour l'ensemble des quatre étudiantes de ce groupe de discussion, être musulmane au Collège (et dans le contexte plus général du Québec contemporain) signifie qu'elles n'ont pas le luxe d'être perçues comme des personnes ordinaires avec des problèmes individuels. Leur identité religieuse fait en sorte qu'elles s'inquiètent que même les personnes qui semblent être leurs ami.e.s et qui semblent dédié.e.s à lutter contre les stéréotypes peuvent quand même en être victimes, comme avec l'image du père trop protecteur que Sana a nommée. Ainsi que le suggèrent les mots d'Aneesa, les expériences antérieures de ces jeunes femmes font en sorte qu'elles passent beaucoup de temps, dans leurs relations, à s'inquiéter de la possibilité que leurs ami.e.s expriment les stéréotypes qu'iels ont intériorisés. Il en résulte non seulement une anxiété accrue chez les étudiant.e.s musulman.e.s qui vivent ces inquiétudes, mais aussi des amitiés où l'intimité et la proximité sont restreintes.

Coïncé.e.s au milieu

Certain.e.s étudiant.e.s ont dit qu'iels avaient parfois l'impression d'être coïncés « au milieu », ne se sentant pas nécessairement tout à fait chez eux avec leurs ami.e.s non musulman.e.s, mais non plus avec leurs ami.e.s musulman.e.s. Shazia a dit :

Avant, je passais du temps au MSA, et je sentais toujours que beaucoup des personnes qui portaient le *hijab*... je sentais qu'elles me jugeaient parce que je ne le portais pas. Et puis je sentais que, comme, si je sortais avec les membres du club de simulation de l'ONU, ou en général quand je sortais avec des non musulman.e.s, ils me jugeaient parce que je ne buvais pas.

Pour plusieurs étudiant.e.s, ce sentiment d'être coïncé.e.s au milieu était associé à des facteurs qui dépassent leur identité ou leur pratique religieuse. Dans un groupe de discussion, Malika, une étudiante Noire musulmane, a dit :

J'ai encore l'impression qu'il y a, qu'il y aura toujours une partie de moi qui va être exclue, peu importe où je suis. Si je suis avec mes ami.e.s noir.e.s qui sont chrétiens, comme, il y a des choses sur lesquelles on ne peut connecter parce que je suis musulmane. Quand je suis

avec mes ami.e.s musulman.e.s, le fait que je sois noire, tu sais, comme – tu sais, des petites choses. Ça peut être aussi futile que mes cheveux, et iels ne comprendront pas.

Yasmeen a renchéri :

Quand je suis avec mes ami.e.s blanc.h.e.s, comme, je peux pas leur parler trop en détail de ma famille parce qu’iels comprendront pas une dynamique familiale comme celle-là. Et je peux pas leur parler, genre, des pressions scolaires auxquelles je fais face parce qu’iels les comprendront pas avec, tu sais, cette lentille culturelle ou peu importe. Et, mais, euh, quand je vais à, comme – les hommes [musulmans], ils comprendront pas mes expériences en tant que femme, quand je vais à, comme... tu comprends? Alors c’est vraiment, comme, tu peux, tu peux pas vraiment être toi-même avec qui que ce soit, je trouve.

Les mots de ces jeunes femmes soulignent la diversité des expériences musulmanes et l’importance d’approches multifacettes et intersectionnelles pour répondre non seulement à l’islamophobie mais aussi au sexisme, au racisme anti-Noir et à d’autres formes d’oppression.

Amitiés positives avec des personnes non musulmanes

Plusieurs des étudiant.e.s que nous avons interrogé.e.s ont aussi parlé d’amitiés positives avec des personnes non musulmanes. Dans nombre de ces amitiés, les différences religieuses et culturelles étaient admises et n’étaient pas nécessairement un obstacle à l’amitié, particulièrement s’il avait une attention et une curiosité bienveillante chez la personne non musulmane. Dans ce cas, les étudiant.e.s musulman.e.s se sentaient davantage en sécurité.

Assia avait dans son programme une amie d’origine asiatique qu’elle a décrite comme « vraiment ouverte d’esprit ». L’amie d’Assia l’attendait quand elle priait et « posait des questions intelligentes [...] c’était pas ignorant du tout ». Abdullah a aussi mentionné combien il estimait la curiosité de ses ami.e.s non musulman.e.s par rapport à ses pratiques religieuses, et a mentionné que même s’ils ne partageaient pas les mêmes expériences, « ils comprennent beaucoup » et « tout le monde est tolérant ». Rouqaya a aussi dit apprécier être capable de parler de religion avec ses ami.e.s chrétien.n.e.s. Hajer nous a parlé d’une amie chrétienne d’origine africaine qui, à un certain moment, a jeûné trois jours pendant le Ramadan avec d’autres ami.e.s musulman.e.s. Quand on lui a demandé ce qu’elle pensait du jeûne de son amie, Hajer a dit : « Je trouvais ça super », en soulignant combien elle appréciait que son amie ne se contente pas de croire ce qu’elle avait entendu au sujet des musulmans, mais qu’elle essaie plutôt de « vivre ce qui se passe ».

Dans bien des cas, des amitiés se tissaient avec des personnes non musulmanes de mêmes origines culturelles ou d’origines similaires. Azra nous a dit que plusieurs de ses ami.e.s étaient, comme elle, d’origine bengalaise. D’après elle, l’héritage ethnoculturel commun jouait un plus grand rôle que la religion en soi. Soumaya, qui est d’origine ouest-africaine, a aussi mentionné le poids que peut avoir une origine culturelle commune : « Il y a quelque chose que je partage avec mes ami.e.s africain.e.s chrétien.n.e.s et que je ne peux pas partager avec mes ami.e.s musulman.e.s du Maroc, par exemple. Mais il y a aussi des choses que j’ai en commun avec mes ami.e.s musulman.e.s exclusivement. »

Pour certains étudiant.e.s, être en mesure de partager l’expérience de venir d’une famille immigrante permettait de tisser des liens forts, même avec des ami.e.s venant d’autres parties du monde. Soumaya nous a aussi dit que « la plupart de mes ami.e.s sont des personnes de couleur et

membres de minorités. Comme, beaucoup de mes ami.e.s viennent d'Amérique latine. » Décrivant son propre groupe d'ami.e.s, Farah expliquait que « je ne sais pas comment dire ça, mais certain.e.s sont, comme, des ami.e.s immigrant.e.s, même s'iels ne sont pas musulman.s c'est plus facile d'être amie avec eux, j'imagine parce que la situation et leurs modes de vie sont bien plus semblables que celle de... personnes qui ont un mode de vie occidental. » L'expérience partagée d'avoir des familles et des histoires qui diffèrent de la norme entraîne une forme de solidarité, même entre des personnes ayant des origines culturelles très différentes les unes des autres.

Discussions et conclusions

Il est important de dire sans équivoque que les relations sociales des étudiant.e.s musulman.e.s sont définies par bien plus que leur islamité. Comme nous l'avons noté ci-dessus, des facteurs systémiques comme la race et le genre ont leur rôle à jouer. Pour une étudiante vivant avec un handicap, cet handicap la laissait avec le sentiment qu'elle était « la seule ici à avoir cette condition-là », une marginalisation qui a été exacerbée toute sa vie durant par la discrimination qu'elle rencontrait en tant que musulmane. Rouqaya a mentionné que son trouble anxieux mène à une sorte d'auto-isolement dans certains contextes sociaux. Safiya a aussi dit que ses « difficultés d'ordre mental » constituaient une partie importante de sa vie, même si elle les décrit comme « pas aussi importantes que, disons, le fait d'être musulmane ou d'une autre minorité ». Nous n'avons pas recueilli assez de témoignages sur les expériences d'handicap pour en faire une partie centrale de ce rapport, mais il serait pertinent d'effectuer des recherches dont l'objectif seraient d'explorer les expériences des étudiant.e.s vivant avec un handicap et appartenant à des groupes ethniquement ou culturellement marginalisés.

La langue s'est aussi révélée un facteur affectant les relations sociales. Plusieurs étudiant.e.s à qui nous avons parlé venaient d'écoles secondaires francophones et, même s'iels parlaient bien l'anglais (et qu'iels avaient dans certains cas choisi Vanier parce que c'est une école de langue anglaise), plusieurs étaient plus à l'aise en français. Dans un groupe de discussion, Mahdiya notait que, quelques semaines après le début de sa première session, elle a commencé à se sentir davantage chez elle en réalisant qu'« il y a plus de francophones que je croyais – surtout quand on se met à parler, on n'est pas tous anglophones. Alors quand on commence à parler en anglais et qu'on réalise que, oh, l'autre personne parle français, on se sent comme – c'est juste qu'on tisse plus de liens. » Rayyane a répondu que « j'ai eu des expériences similaires, euh, parce que je suis plus à l'aise quand je parle en français, alors quand je réalise que quelqu'un d'autre parle français, c'est comme... ouais, on commence à parler et tout ». Étant donné l'importance qu'accordaient plusieurs étudiants au sentiment d'être compris et de ne pas avoir à s'expliquer, il semble clair que de trouver d'autres personnes qui parlent leur langue peut jouer un rôle significatif dans leur sentiment d'appartenance à Vanier.

Bien sûr, les personnalités entrent en ligne de compte. Youssef a dit : « J'imagine que je suis plutôt sociable, alors je n'ai pas de problème à parler aux gens. » Quand nous leur avons demandé d'énoncer des mots pour se décrire, Zahra et Hanadi se sont toutes les deux décrites comme « extravertie[s] », alors que Noura et Marwa ont proposé le mot « sociable »; Azra et Farah se sont décrites comme « amicale[s] ». De l'autre côté, Azra s'est aussi décrite comme « introvertie », tout comme Sahar, et cinq étudiant.e.s ont utilisé le mot « timide ». Bien qu'il puisse sembler évident que ces étudiant.e.s ont tou.t.e.s des personnalités différentes qui affectent leurs interactions avec les autres, les communautés musulmanes sont souvent représentées de façon si monolithique qu'il reste important

de souligner que ces communautés sont très diversifiées et que les expériences des individu.e.s en leur sein résultent de bien des facteurs qui ne se limitent pas à leur islamité..

Les thèmes qui se sont dégagés de l'étude du contexte social des étudiant.e.s de Vanier ont aussi soulevé des questions sur ce que les cégeps pourraient faire pour mieux soutenir les étudiant.e.s musulman.e.s qui sont susceptibles d'être victimes de marginalisation et de discrimination de la part de leurs pairs. La responsabilité et la capacité de l'établissement (ou des individus y travaillant) à intervenir dans les relations sociales au sein du corps étudiant sont bien moins claires que dans certains autres contextes que nous avons explorés. Ce n'est pas nécessairement surprenant ou même problématique en soi; il est naturel que les relations sociales des jeunes à l'école soient influencées par un éventail de facteurs, et particulièrement au niveau collégial, où le rôle de l'institution dans leur vie sociale devrait sûrement demeurer limité. Toutefois, il reste utile de penser au rôle que peut jouer l'établissement pour donner le ton aux relations sociales qui s'y développent et pour créer des conditions qui favorisent l'ouverture et limitent la discrimination.

Vanier : Salle de prière et 'Association des étudiant.e.s musulman.e.s (MSA)

Peu après que nous ayons commencé les entrevues à Vanier, il est devenu clair que la salle de prière et l'Association des étudiant.e.s musulman.e.s (connue à Vanier comme la Muslim Students Association ou MSA) étaient très importantes pour nombre d'étudiant.e.s musulman.e.s. Quand on a demandé à Sidra de décrire les expériences positives qu'elle a vécues à Vanier, elle a répondu : « Il y a une salle de prière. C'est la chose que je préfère; je suis, comme, Dieu merci, youpi!... Voir cette salle – la salle de prière – rend l'endroit très accueillant pour moi. » Cette citation résume en peu de mots ce que bien d'autres personnes nous ont dit. En réponse à une question sur l'importance de la MSA pour les étudiant.e.s musulman.e.s, Madina a dit :

Je dirais qu'elle l'est à 100 %. La MSA a... a contribué énormément, non seulement pour moi, mais pour beaucoup d'étudiant.e.s que je connais. C'est juste qu'elle joue un très grand rôle en nous aidant à conserver notre identité musulmane tout en, t'sais, tout en allant et en étudiant à l'école. Mais on ne néglige pas ce côté, on n'oublie pas qu'on est musulman.e; on continue de nourrir ce côté de nous. Mais même si on se dit « Tu vas à l'école pour apprendre, non? », on a toujours ce côté où on peut interagir avec d'autres musulman.e.s; on peut participer à des événements, on peut, euh, comme, s'acquitter de ce droit d'être un musulman.e tout en étudiant.

Plusieurs des questions posées en entrevue ont mené à une discussion sur la salle de prière, y compris des questions qui ne portaient pas directement là-dessus. C'était l'un des indicateurs, pour nous, de l'importance de cet espace dans la vie de bien des étudiant.e.s parmi ceux et celles que nous avons interrogés.

La centralité de cet espace peut être établie de plusieurs façons : en tant qu'espace de rassemblement sécuritaire (physiquement et émotionnellement) pour les étudiant.e.s; en tant que lieu où iels peuvent renforcer leur spiritualité, nommément par la prière, et réaffirmer leur connexion à l'islam et à d'autres musulman.e.s; en tant que confirmation de leur appartenance à la communauté de Vanier; et en tant que lieu où peut être cultivée une image de l'islam et des musulman.e.s différente de celle véhiculée par le récit conventionnel et dominant, et par laquelle on peut contrer l'islamophobie. Il convient également de noter que, si la plupart des étudiant.e.s interviewé.e.s associaient la salle de prière à des expériences positives, d'autres ont relaté différentes façons par lesquelles cet espace et la vie en son sein pourraient être améliorés. Il nous paraissait important d'inclure des questions qui leur permettaient d'affirmer de quelles façons iels pourraient se sentir davantage inclus.e.s et en quoi la salle de prière pourrait mieux correspondre à leurs besoins.

Comme nous en ferons l'argument plus tard dans ce rapport, il est devenu assez évident que plusieurs étudiant.e.s étaient surpris de trouver ce niveau d'accommodement, une pratique qui, pour autant que nous sachions, reste minoritaire dans la plupart des établissements scolaires du Québec. Pour ceux et celles qui en ont fait usage, la salle de prière était un important bonus dans leur expérience collégiale, comme l'expliquait Assia :

Je ne peux parler que pour moi-même, mais l'une des raisons pour lesquelles j'ai choisi Vanier, c'est que je ne voulais pas faire de compromis entre mes prières et l'école. Je voulais vraiment faire mes prières à l'heure et avoir le temps d'être à l'école à temps, aussi. Alors, même mes horaires, je les organisais un peu autour de mes prières, alors j'aimais le fait qu'on a une mosquée ici. Je pense que c'était libérateur pour beaucoup de musulmans : « Oh, super! J'ai pas nécessairement besoin de manquer mes prières pour être en classe. » J'aurais aimé qu'il y en ait une dans le bâtiment N. La plupart de mes cours étaient là-bas, et je faisais continuellement des allers-retours et des hauts en bas, mais *al hamdoulillah*, on ne peut pas tout avoir [rigole].

D'autres, cependant, n'étaient pas conscient.e.s de l'existence de la salle de prière et de la MSA parce que ce n'étaient pas des choses qu'ils avaient pensé à rechercher. En réponse à une question concernant son implication dans la MSA, Safiya a dit :

J'ai l'impression d'être une très mauvaise musulmane en disant ça, mais avant cette session, je n'avais honnêtement aucune idée qu'on en avait une ici... Hum, je pense que j'ai juste jamais pensé à chercher, parce que je suis tellement habituée au manque de reconnaissance des musulman.e.s en contexte scolaire. Alors je ne m'attendais vraiment pas à ce qu'il y ait une association.

Le sentiment de ne pas être reconnu a été évoqué souvent et permet de mieux comprendre pourquoi la présence d'une salle de prière et d'une association d'étudiant.e.s musulman.e.s semblait si significative. Pour les étudiant.e.s qui ont utilisé la salle, et même pour plusieurs des personnes interrogé.e.s qui ne l'utilisaient pas, le fait d'avoir une telle salle constituait pour iels un genre de reconnaissance extrêmement importante. Avoir accès à une salle de prière a aidé à alléger certaines des tensions que générerait inévitablement le fait de vivre à l'intersection d'identités multiples, notamment d'être des musulman.e.s pratiquant.e.s vivant dans une société majoritairement non musulmane, où il existe d'importantes revendications en faveur de la laïcité.

Afin de définir ce dont nous discutons dans cette section, il est important de noter que plusieurs des étudiant.e.s à qui nous avons parlé semblaient utiliser les termes « MSA » (Association des étudiant.e.s musulman.e.s), « *musallâ* » (salle de prière, en arabe) et « salle de prière » de façon interchangeable. La MSA est un club qui existe au sein d'un réseau de clubs similaires sur des campus de partout en Amérique du Nord. Au Collège Vanier, la MSA organise habituellement des activités pour sensibiliser les gens sur l'islam et la vie musulmane. Elle tient des tables d'information où les étudiant.e.s de Vanier peuvent obtenir de la documentation sur l'islam, et organise des campagnes de financement pour différentes causes, notamment pour venir en aide aux enfants en zones de guerre. C'est aussi ce groupe étudiant qui a organisé une veillée pour les victimes des fusillades dans deux mosquées de Nouvelle-Zélande, en mars 2019. De plus, lors de discussions avec des étudiant.e.s impliqué.e.s dans le groupe et avec d'autres qui ne le sont pas autant, il est devenu clair que l'on considérait qu'une partie importante du rôle de la MSA était de contrer l'islamophobie. La citation suivante vient d'une étudiante qui, en décrivant des expériences positives à Vanier, parlait de la salle de prière et de la MSA en parallèle : « Ben, la salle de prière c'est quelque chose de vraiment bien, je pense. On peut prier à temps et se faire des ami.e.s [rigole]. Ouais, une bonne expérience... à la MSA aussi, parce qu'on avait des événements, j'imagine. C'est ça, j'imagine. »

Toutefois, plusieurs ne faisaient pas du tout la distinction entre la MSA et la salle de prière. Par exemple, au moment de discuter de l'importance de la MSA, Abdullah a dit : « Absolument. Ça montre que, comme, le fait d'avoir la MSA montre que Vanier accepte les étudiant.e.s musulman.e.s, et... on a besoin de prier, comme, on a besoin de notre prière du vendredi. Iels comprennent ça, et juste le fait d'avoir la salle, c'est... c'est bien. » Cet étudiant attribuait l'acceptation des étudiant.e.s musulman.e.s par Vanier à la présence de la MSA, dont il parlait de façon interchangeable avec la salle de prière. Plus tard, en répondant à une autre question sur son sentiment de sécurité au Collège, Abdullah a dit : « Je me sens... je me sens un peu plus en sécurité à la MSA. » Bien que la MSA n'ait pas de présence physique à l'extérieur de la salle de prière, cet étudiant faisait référence à la salle de prière en l'appelant MSA. Rabia a aussi parlé de la MSA comme d'un lieu physique. « Alors, comme, si la MSA est un espace sûr? Hum, ouais, c'est absolument un espace sûr, je pense. Surtout si tu vis certaines expériences, c'est toujours un bon endroit où aller pour te sentir soi-même, être entouré de personnes qui peuvent t'apporter ça. Tu peux partager des expériences avec eux, tes expériences. Alors c'est un espace sûr parce que c'est un espace de prière, aussi. » Ces remarques en particulier semblent appuyer l'idée que les étudiant.e.s qui ont fait cette assimilation et qui utilisaient la salle de prière étaient, dans une certaine mesure, les plus susceptibles d'être impliqués auprès de la MSA.

De la même façon, lorsqu'on a demandé à Farah si la MSA jouait un rôle important dans la vie des étudiants, elle a dit : « Oui, elle le fait, hum, ouais, je veux dire c'est un endroit important, t'sais, surtout pour la prière. On a besoin d'un endroit où prier. Beaucoup d'entre nous ont besoin d'un endroit où prier, alors c'est absolument un endroit où je peux aller deux, trois fois par jour. » Ici encore, l'espace physique que constitue la salle de prière a été désigné sous le nom de MSA. Dans l'esprit de cet étudiante, la connexion était intime. Quelques étudiant.e.s, comme Hanadi, faisaient la distinction et expliquaient pourquoi il est important de ne pas confondre les deux :

La MSA n'était pas pour les musulman.e.s, comme, seulement pour les personnes de la MSA. La MSA est juste un club qui... qui est là pour... pour représenter les musulman.e.s du Collège. Alors, cette pièce-là est pour tout le monde. De tout le monde qui était là, la plupart – la moitié d'entre eux, 95 % en fait – faisaient même pas partie du club musulman. La MSA, ouais, ils en faisaient même pas partie. Ils étaient juste, hum, des gens qui entrent, qui prient, qui rencontrent de nouveaux amis, qui apprennent des nouvelles choses s'ils ont des questions, et c'est tout.

Même si sa réponse suggère une association étroite entre les deux entités, elle exprimait clairement qu'elles étaient en fait des entités distinctes. Notre analyse de l'assimilation par de nombreux étudiant.e.s de la MSA avec la salle de prière est que, bien que les étudiant.e.s comprennent que la salle de prière n'est pas réservée aux membres de la MSA, plusieurs des personnes qui l'utilisent – si ce n'est la plupart d'entre eux et elles – semblaient appartenir au groupe, ou en tout cas s'identifiaient avec ses valeurs.

Sécurité émotionnelle et physique

Comme l'indiquent certaines questions, nous voulions en apprendre plus sur le sentiment de sécurité des étudiant.e.s à Vanier. Par « sécurité », nous faisons référence au sentiment de sécurité à la

fois physique et psychologique/émotionnelle des étudiant.e.s. Dans ce contexte, la sécurité physique renvoie au fait d'être à l'abri ou de ne pas être exposé à des dangers physiques, ou d'y être moins exposé.e.s, qu'il s'agisse d'attaques islamophobes individuelles ou d'attentats terroristes collectifs. Dans le cas d'attaques collectives, les chercheuses avaient à l'esprit des non musulman.e.s qui s'en prendraient physiquement à des musulman.e.s. Nous avons aussi recueilli le témoignage d'au moins une étudiante qui craignait des attaques par des personnes perpétrant des actes violents au nom de l'islam. En matière de sécurité émotionnelle ou psychologique, la question, bien sûr, est très large. Quiros, Kay et Montijo ont décrit la sécurité émotionnelle comme des « sentiments de connexion et d'acceptation, d'accessibilité ». Pour elles, « ce n'est que lorsqu'on se sent émotionnellement sûr que l'on peut déployer sa voix, poser des questions, parler avec conviction, contester et internaliser de l'information nouvelle » (p. 42). Dans le contexte de cette recherche, le sentiment de sécurité émotionnelle était une façon de décrire la possibilité pour les étudiant.e.s musulman.e.s de se détendre et d'être eux-mêmes à l'école. Être loin de tout danger physique, ne pas se sentir isolé.e.s ou ciblé.e.s et ne pas être amené.e.s à se sentir invisible et mécompris sont autant de façons de décrire les composantes de la sécurité émotionnelle ou psychologique.

Bien que les étudiant.e.s à qui nous avons parlé semblaient se sentir en sécurité au Collège de façon générale, la salle de prière a été identifiée, davantage que tout autre endroit au Collège, comme l'endroit le plus sécuritaire sur le campus. Comme Rabia l'a mentionné : « Pour moi, comme, le confort de la salle de prière... évidemment, il y a un certain confort. Mais encore, je dirais pas... mais c'est plutôt un confort spirituel, ou un peu de temps, une petite pause. Mais ça ne rend pas n'importe quelle autre place au Collège moins sécuritaire pour moi. » À mesure que nous accumulions les entrevues et les conversations avec les étudiant.e.s, nous réalisons que ce sentiment de sécurité était le résultat autant de facteurs externes (ce qui arrive à l'extérieur de Vanier plutôt que la façon dont les choses se passent au Collège) que de facteurs internes. Les facteurs externes seront abordés plus en détail dans d'autres sections. Quant aux facteurs internes (une combinaison générale de l'espace physique, des relations personnelles et des dynamiques interpersonnelles globales au Collège), ils étaient très directement liés à la présence d'une salle de prière, et nous en discuterons ici. Il n'y a pas de doute que la salle de prière constituait, pour presque toutes les personnes qui disaient l'avoir utilisée, l'endroit le plus sécuritaire au Collège. Cette citation de Farah aide à illustrer ce sentiment de sécurité :

Ben, je suis définitivement le plus à l'aise dans le *musallâ*. Hum, parce que, parce que, ouais, je veux dire... c'est un petit espace; la plupart des gens qui viennent sont des personnes que je connais. Et, tu sais, je peux prier, manger, dormir. Oui, dormir. Je fais des siestes là-bas [rigole] et c'est genre, la meilleure chose. Alors je suis certainement le plus à l'aise là-bas. Partout ailleurs- non, c'est pas un problème. Rien me dérange. La cafétéria est un peu bruyante parfois, alors j'aime pas. Sinon, ça va.

La salle de prière semblait constituer, dans la vie des étudiants et des étudiantes qui la fréquentent, une sorte de deuxième chez soi, comme on peut le constater par la description qu'en donne Farah, qui dort et mange là-bas. Quand on lui a demandé où elle se sentait le plus en sécurité et le plus à l'aise sur le campus, une autre étudiante, Assia, a dit :

Ouais, dans la salle de prière c'est toujours, pour moi – je suis toujours plus en sécurité, comme, j'allais là-bas et je m'assoiais entre mes pauses et, tu sais, c'était toujours comme

un endroit de prédilection où me trouver. Et puis, s'il fallait que je choisisse entre Jake's et tout, ouais – je pense que partout ailleurs, comme à la bibliothèque, au Jake's, en classe, ma sécurité n'était pas nécessairement affectée ou... remise en question. J'étais en sécurité partout. Plus en sécurité dans la MSA.

Tout comme la première citation de cette section, celle-ci énonce que, généralement, les étudiant.e.s musulman.e.s se sentaient en sécurité presque partout sur le campus, mais que l'endroit le plus sécuritaire était, une fois de plus, la salle de prière. Madina a expliqué de quelle façon, spécifiquement, la salle de prière lui offrait de la protection : « Je me sentais beaucoup plus à l'aise là-bas. Hum, beaucoup plus en sécurité là-bas, euh – ma pause du dîner, le plus souvent, je la passais juste là-bas. Juste le fait que je sache qu'on ne... rencontre, comme, aucune personne islamophobe là-bas. Je sais pas si tu comprends ce que je veux dire, mais... » Comme le reste de ce rapport le montrera, beaucoup des étudiant.e.s à qui nous avons parlé ont révélé qu'ils s'attendaient à rencontrer de l'islamophobie. C'était pour iels une dimension de leur vie en société « normale » et normalisée. Dans un tel contexte, la salle de prière leur offrait non seulement un exutoire spirituel, mais aussi une protection contre les sentiments antimusulmans, aussi temporaire soit-elle.

Amitié et socialisation

Parmi les facteurs « internes » cités plus tôt dans cette section et qui contribuaient à rendre le *musallâ* particulièrement sûr pour plusieurs étudiant.e.s, nous avons parlé de sa fonction en tant que lieu où iels pouvaient tisser des amitiés. « La plupart de mes ami.e.s sont musulman.e.s. Je pense que c'est en grande partie parce que je passe beaucoup de temps à la MSA, parce que c'est juste plus facile, parce qu'on passe du temps là-bas et on va prier. » C'est ce que Farah nous a dit quand on lui a demandé si elle avait des amis non musulmans. De nombreux étudiant.e.s ont rapporté avoir des amis non musulman.e.s, mais plusieurs ont aussi dit que leurs plus proches ami.e.s étaient musulman.e.s. C'était particulièrement le cas de celles et ceux qui fréquentaient la salle de prière, comme Madina : « Alors, mes... mes ami.e.s proches, que je considérerais comme des ami.e.s vraiment proches, euh... les amis que j'ai rencontrés à travers la MSA, en fait. Et, ce qu'on aimait faire, honnêtement, c'était juste de passer du temps à la MSA, passer du temps ensemble à l'extérieur, juste – juste s'amuser, parler ensemble et être en compagnie les uns des autres. » Pour de nombreux étudiant.e.s, l'amitié (ou l'absence de celle-ci) semblait intimement liée avec le genre d'expérience qu'iels vivaient en lien avec la salle de prière de même qu'avec la MSA. Les étudiant.e.s qui s'identifiaient aux autres dans ces espaces avaient généralement tendance à exprimer une vision plus positive de l'espace physique ainsi que de l'association. Quand on a demandé à Rayyane si la MSA était importante, sa réponse allait comme suit :

Ouais, en fait, je suis venue à Vanier en raison de la MSA et de la salle de prière. Alors, ben, en allant à la salle de prière, j'ai rencontré beaucoup de gens là-bas. J'ai mes ami.e.s ici, mais la plupart des personnes avec qui je me tiens, ces temps-ci, je les ai rencontrés dans la salle de prière. Hum, aussi, et pour la MSA, c'est, ben, la plupart des gens qui font partie de la MSA viennent de la salle de prière, alors pour moi, c'est plus comme, euh, des activités de plus que je fais dans la MSA.

Pour plusieurs étudiant.e.s musulman.e.s, partager sa pratique religieuse avec des amie.s semblait être quelque chose de souhaitable. Pratiquer l'islam entre ami.e.s semblait renforcer aussi bien la pratique que l'amitié. Quand on a demandé à Ali si la MSA jouait un rôle important dans sa vie, il a dit :

J'ai l'impression que oui, parce que ça m'a affecté personnellement; comme, euh, je suis peut-être un peu biaisé, personnellement, parce que ça m'a affecté. Mais pour les autres, je sais pas. Alors, comme, pour moi, à la seconde où j'y suis entré, j'ai senti la relation entre, comme, la relation que j'avais bâtie avec les personnes là-bas, et comme, je voulais, juste, être là. Je voulais faire des choses pour la MSA. Comme, j'ai senti une vraiment bonne connexion et c'était incroyable, alors j'ai l'impression que oui, ça fait une grosse différence.

En effet, la salle de prière représentait pour plusieurs un endroit où « passer du temps », tout simplement. Avant ou après la prière, c'est un espace qu'iels utilisaient pour socialiser, comme a raconté Farah :

Aussi, comme, juste pour passer du temps, parce que, comme j'ai dit, je suis en sciences alors la plupart de mes cours sont au cinquième étage, quatrième et cinquième étages, alors comme, t'sais, j'ai 15 minutes entre mes cours et je veux pas juste rester debout dans le couloir. Je veux aller là-bas pour dix minutes, juste pour parler aux gens là-bas. T'sais, on est beaucoup de gens qui vont et viennent tous les jours, et je connais la plupart d'entre eux. J'ai des ami.e.s et des connaissances; des gens avec qui je parle mais dont je connais pas le nom [rigole]. Alors, comme, ouais, et c'est juste comme ça que ça se passe, non? Alors, ouais, je vais là-bas juste pour... Oui, c'est un endroit important, pour la prière, juste pour passer du temps avec des ami.e.s, des gens de la communauté. Si tu veux parler... ouais.

Les paroles de Farah suggèrent un sentiment d'aisance dans cet espace, même avec des personnes qu'elle ne connaissait pas nécessairement, mais dont on peut tenir pour acquis qu'iels partagent généralement les valeurs. Ce sentiment trouvait un écho chez Lina : « Hum, ben, évidemment, je vais avoir un sentiment d'aisance dans la salle de prière, parce que tout le monde partage à peu près les mêmes croyances et tout ça. » Hajer a fait une affirmation semblable, quoiqu'on ne sait pas exactement si elle parlait de la salle de prière en soi, de la MSA ou des deux : « Ça crée un sentiment d'appartenance. Dans un cégep, où tout est multiculturel, t'as un peu besoin d'un espace qui est juste pour toi, où tu trouves des gens qui te comprennent ou qui pensent un peu comme toi, ou qui ont des pensées similaires. Et, dans ce cas, ouais. La MSA a fait ça. » S'il y a ambiguïté quant à l'espace auquel elle faisait référence, il n'y a aucun doute que Hajer sentait aussi qu'il y avait des bénéfices considérables à être entourée de personnes dont elle partageait les valeurs. Le sentiment d'être comprise apportait confort et bien-être. Cela constitue assurément un répit face aux contextes local et international qui rendent nécessaire pour les musulman.e.s en général, et certainement pour les jeunes musulman.e.s, de s'expliquer et d'expliquer leurs croyances sur une base régulière.

Ce qui est aussi intéressant, c'est la façon dont Hajer parlait du multiculturalisme; la plupart des étudiant.e.s ont décrit Vanier comme un endroit très diversifié, un fait qu'iels ont répété souvent pour expliquer leur degré élevé de confort au Collège. Ils ont parlé de comment la présence de tant de diversité leur permettait d'être eux-mêmes. En d'autres termes, la remarquable diversité raciale,

culturelle et religieuse qui caractérise le corps étudiant de Vanier leur a offert une sorte de sécurité pour au moins deux raisons. D'abord, la plupart des étudiant.e.s à qui nous avons parlé ne s'identifiaient pas comme blanc.h.e.s, ce qui, à Vanier, n'est pas remarquable; iels se démarquaient donc moins. Ensuite, l'existence de cette diversité était généralement considérée comme indiquant un plus haut degré de tolérance, peut-être même d'acceptation de la différence par Vanier en tant qu'établissement. Toutefois, comme Hajer l'a énoncé, il semblait aussi y avoir chez certains d'entre eux un besoin d'avoir un « espace qui est juste pour toi ». Pour nous, en tant que chercheuses, cela traduit une conscience aigüe, de la part de cette étudiante et d'autres qui ont répété cet énoncé de différentes façons, de la spécificité de l'expérience que font les musulman.e.s du monde et dans le monde. Cette expérience est marquée fortement par le scrutin soutenu dont iels font l'objet. Même dans un espace constitué de minorités, certaines semblaient plus suspectes que d'autres; c'est certainement le cas des musulman.e.s au Québec aujourd'hui. Il n'est donc pas surprenant que les étudiant.e.s puissent avoir besoin d'un espace à l'abri de la surveillance des non musulman.e.s. Ce sentiment trouvait un écho chez Sahar : « Ben, je pense que la MSA rassemble les étudiant.e.s et... il n'y a pas beaucoup de jugement, là-bas. » D'après ce que les étudiant.e.s nous ont rapporté, nous estimons qu'avoir accès à un tel lieu a pour effet d'accroître leur sentiment d'appartenance et de leur offrir une sorte de paix. C'est ainsi que Hajer le décrit :

C'est comme si, quand on est dans le *musallâ*, tout le monde a les connaissances de base, genre. Alors on a cette – comment on appelle ça? – cette connaissance intérieure, et alors tout est comme – on n'a pas besoin d'être explicite. À l'intérieur, il faut être implicite, on peut être implicite. Mais si tu veux le dire, vas-y.

Le terme « connaissance intérieure » réfère au concept de la connaissance de soi, de la compréhension de soi. Il est révélateur que Hajer ait parlé en ces termes d'un groupe qui n'a d'homogène que l'auto-identification des étudiant.e.s comme musulman.e.s; dans la salle de prière, il y avait des hommes et des femmes, des personnes immigrantes de première et deuxième génération, des gens dont la famille vient du Moyen-Orient, de l'Asie du Sud, d'Afrique et de bien d'autres endroits; certaines étaient sunnites, d'autres étaient chiites. Il semble toutefois que leur engagement envers l'islam – visible pour la plupart des étudiantes à qui nous avons parlé –, dans le contexte d'islamophobie soutenue et croissante caractéristique de l'après-11 septembre, constituait une réalité qui avait, à son tour, conduit à l'émergence d'un « corps » ou d'une classe de gens. Bien sûr, il n'est pas inhabituel de penser aux individu.e.s qui se revendiquent de l'identité musulmane en tant que groupe. Toutefois, comme pour bien des groupes dont les croyances et les pratiques sont désignées comme minoritaires, cette autodéfinition est habituellement embrouillée par celle que la majorité leur attribue. L'incapacité pour les musulman.e.s dans plusieurs sociétés non musulmanes de bénéficier du droit à l'autodétermination a créé une identité commune, un corps. Ce corps a développé une expertise (la connaissance intérieure) que partagent intimement toutes les personnes constituant ce corps, un partage qui s'étend bien au-delà de leurs relations officielles les unes envers les autres. Si cette connaissance, à un certain niveau, aide à créer une communauté, elle est aussi un fardeau bien lourd à porter pour des personnes aussi jeunes. Ainsi, la salle de prière leur offre un répit, parce que c'est un endroit où les étudiant.e.s peuvent se délester temporairement de ce fardeau et prendre du repos. Dans les mots de Hajer :

J'ai l'impression que la MSA a contribué, comme, les personnes qui ont... qui viennent dans la salle de prière ou qui font partie de l'organisation ont créé un environnement très invitant. Alors ça veut dire que, dès que tu apprends à les connaître, tu ne te sens plus isolé au Collège. C'est comme si tu avais une partie de ta famille à l'école, ou au cégep. Alors l'isolement se produit seulement si tu ne connais pas la MSA, ouais.

En d'autres mots, elle attribuait à la MSA et à la salle de prière une interruption nécessaire de ce qui serait autrement un sentiment inévitable d'isolement pour les étudiant.e.s musulman.e.s.

Confort et soutien spirituels

Alors que plusieurs étudiant.e.s à qui nous avons parlé voyaient la salle de prière comme un espace sécuritaire où passer du temps à étudier, socialiser et même manger, la raison prédominante de l'utiliser semblait tout de même être la prière. Les étudiant.e.s valorisaient le fait de ne pas avoir à chercher d'endroit sécuritaire et discret où prier¹. Ils semblaient très réconfortés de ce qu'il existe un endroit assigné pour prier, et cela semblait les aider à continuer de faire leurs prières. Par exemple, quand nous avons demandé à Ali si ses deux identités d'étudiant et de musulman entraient en conflit ou si elles coexistaient, il a dit : « Non, elles coexistent paisiblement, parce qu'en fait, mon identité à Vanier, et le fait que je suis ici, à Vanier, ça a même renforcé mon identité musulmane. À cause de la MSA et de toutes les choses comme ça... ça a renforcé cet aspect – c'est peut-être les deux ans pendant lesquels une personne mûrit le plus dans toute sa vie, probablement. Alors c'est les deux ans où j'ai généralement – je pense que je vais me rapprocher, au plus près, de mon identité musulmane dans ces deux années. »

Certain.e.s ont aussi indiqué que cet espace leur offrait un endroit où discuter de questions spirituelles avec des gens qui partagent leur foi. Quand iels avaient des questions ou voulaient discuter de sujets religieux et spirituels, la salle de prière était l'endroit où ces échanges pouvaient avoir lieu en toute sécurité. Interrogée sur l'importance de la MSA pour les étudiants musulmans, Asmaa a répondu :

Ça dépend. Il y a des gens qui viennent juste pour prier. Ça dépend vraiment de leur intérêt... Au fond, ça pousse les musulman.e.s à aimer l'islam et non pas seulement à être là et à prier. Il y a des gens qui font juste venir et prier. Mais pour ceux qui sont perdus dans la vie, c'est vraiment un point de repère. Si on n'a pas ça, on va où? Si tu vas à ton *masjid* (mosquée) local, la majorité des mosquées n'ont pas de *halaqas* [rassemblements religieux, étude religieuse]. Peut-être que c'est juste les vendredis. J'ai l'impression que le *musallâ* est un *halaqa* 24 heures sur 24. Tu fais juste rencontrer des gens et parler.

On ne saurait exagérer l'importance du rôle que cet espace a joué dans la vie de plusieurs des étudiant.e.s musulman.e.s que nous avons rencontré. Quand, par exemple, nous avons demandé à

¹ Une majorité de musulman.e.s considèrent les cinq prières quotidiennes comme des piliers de la foi islamique. Ces prières ont lieu avant le lever du soleil, juste après midi, en après-midi, en début de soirée et tard dans la soirée. Les prières doivent être effectuées en direction de la Mecque, une ville en Arabie saoudite. Il s'agit du lieu le plus sacré pour les musulman.e.s qui croient que le prophète Mohammed y est mort. Techniquement, les musulman.e.s peuvent prier sur n'importe quelle surface propre ou dans un environnement naturel (comme sur du gazon). Un certain niveau de propreté corporelle est requis et il peut être nécessaire d'effectuer des ablutions au préalable.

Farah ce qui l'avait décidée à s'inscrire à Vanier, sa réponse allait comme suit : « Je pense qu'une des raisons principales pour lesquelles j'ai décidé de venir ici, c'était la salle de prière. Je pense que c'était littéralement la seule raison. » Plusieurs nous ont dit que, lorsqu'ils faisaient leurs recherches sur les différents cégeps, le fait que Vanier avait entre ses murs un espace désigné pour la prière a été un facteur déterminant dans leur décision de présenter une demande d'admission au Collège. Nombre d'entre eux semblaient conscient.e.s de la singularité d'un tel espace au sein du réseau collégial francophone. La réponse de Marwa à la question de savoir si elle se sentait isolée ou non résumait bien cet état de fait :

Et aussi, il y a la MSA, alors si tu as besoin de quelqu'un qui a les mêmes croyances que toi et que tu as besoin de soutien ou quoi que ce soit, tu peux toujours aller à la MSA. Je pense pas que je me sens isolée. Comme, il y a un club pour ma religion – pour notre religion. Aussi, c'est pas une opportunité que tous les cégeps ont; parce qu'ici, comme, quand je parle avec mes ami.e.s qui sont à des cégeps francophones, habituellement ils ont pas de MSA, ils ont pas de salle de prière. Je leur parle, je leur dis que, ouais, je prie à l'école, et ils ont pas cette chance, vraiment.

En effet, il n'était pas rare pour nous de les entendre parler de leurs ami.e.s ou de leurs pairs pour qui trouver un endroit où prier dans un établissement francophone était un combat de tous les jours. Ils nous ont parlé d'étudiant.e.s qui prient dans les couloirs et les cages d'escalier, et d'autres façons par lesquelles il était très difficile pour eux de respecter ce qu'ils croyaient être leurs obligations religieuses. Le soulagement des étudiant.e.s de Vanier de ne pas avoir à vivre de telles expériences était palpable pour l'équipe de chercheuses. Prenons l'exemple de cet échange qui a eu lieu lors d'un des groupes de discussion. Quand le groupe s'est vu demander ce qu'ils aimaient le plus à propos de Vanier, Yousra a répondu : « Et on n'a pas besoin de prier dans les marches [rire général]. » En entendant cela, une chercheuse animant ce groupe de discussion s'est rappelé avoir entendu quelque chose à ce sujet lors d'entrevues individuelles et a saisi l'occasion d'en apprendre plus :

Intervieweuse : Est-ce que c'est... puisque tu le soulèves, est-ce que c'est quelque chose que tu entends que certaines personnes doivent faire? Comme?

Yousra : Prier dans les...?

Intervieweuse : Ouais.

Yousra : Par exemple, à Bois-de-Boulogne. Il y a des marches que tout le monde sait que c'est là que les musulman.e.s vont prier. Même à Maisonneuve, même chose, comme, les marches.

À ce moment, Douua est intervenue : « Ma sœur aussi, mais c'est à l'université, à Polytechnique Montréal. Iels ont deux escaliers, un pour les filles et un autre pour les garçons [rire général]. » Quelques autres étudiant.e.s en ont parlé pendant leurs entrevues individuelles. Il n'est donc pas surprenant, étant donné le défi que cela peut représenter pour les personnes voulant profiter de telles accommodements, que même les étudiant.e.s qui ne se rendaient pas à la salle de prière sur une base régulière étaient soulagé.e.s d'y avoir accès. Par exemple, Safiya nous a dit : « Même si je ne l'utilise pas, j'ai... je sais qu'elle est là. Ce qui est bon à savoir; c'est rassurant même si, genre, t'en as peut-être pas besoin tout le temps. »

Exclusion et discrimination intracommunautaires

Bien que la majorité des étudiant.e.s ait parlé en termes positifs de la salle de prière et de la MSA, certain.e.s ont décrit des cas d'effacement ou d'exclusion. Le plus proéminent était les considérations concernant le genre et la « visibilité de pratique », la race et les pratiques de la minorité chiite. Ces expériences ne sont pas mutuellement exclusives. Cette section met en avant des incidents rapportés par des musulman.e.s noir.e.s (ils n'ont pas spécifié s'ils étaient chiites ou sunnites) et les attitudes auxquelles certain.e.s étudiant.e.s chiites (minoritaires) aient peut-être été confronté.e.s. Lorsqu'on a demandé à Shazia d'élaborer sur ses perceptions de la MSA et à savoir si elle pensait que certain.e.s de ses membres avaient des comportements ouvertement discriminatoires, elle a dit :

Je pense pas que c'est évident en tout cas, certainement pas. C'est pas comme de la discrimination flagrante, mais je pense, genre, j'imagine que notre propre interprétation joue aussi un rôle là-dedans, quand on a déjà vécu cette expérience. Je suis sunnite en fait mais mes deux amies proches sont chiites et elles m'ont toutes les deux dit... et elles portent le *hijab* toutes les deux, et elles se sentent toutes les deux victimes de, comme, de discrimination flagrante. Alors je pense que c'est peut-être un problème; je suis pas trop au courant, mais je sais que pour elles, elles ont ce petit truc avec lequel elles prient. Mais chaque fois qu'elles l'utilisent, comme – je sais que quelqu'un a dit ouvertement à l'une d'elles, comme : « Qu'est-ce que tu fais? C'est pas comme ça qu'on prie! » Alors, peut-être que ça c'est un problème qui est un peu plus flagrant, mais dans mon cas j'ai jamais eu d'interaction directe là-dessus avec quelqu'un.e, c'est juste, t'sais, c'est peut-être juste mon interprétation, aussi.

Il existe certaines différences entre les rituels de prière des musulman.e.s sunnites (majoritaires) et chiites (minoritaires). L'une d'entre elles est que les chiites mettent habituellement une petite roche à l'avant de leur tapis de prière et, lorsqu'ils se prosternent, ils touchent cette roche avec leur front. Cette pratique de prière n'est pas partagée par les sunnites. Shazia a décrit l'expérience d'étudiantes musulmanes s'étant faites réprimander pour leurs pratiques par des étudiant.e.s musulman.e.s de la majorité dans la salle de prière. Il n'est pas difficile d'imaginer qu'une telle hypervisibilité d'une pratique religieuse intime, et donc vraisemblablement de leurs croyances, puisse avoir conduit à un malaise considérable pour certain.e.s étudiant.e.s. Si la salle de prière et la MSA sont précieuses avant tout parce qu'elles offrent un refuge contre les jugements négatifs, alors, pour ces étudiantes chiites, elles ont pu ne pas représenter un espace si sécuritaire après tout. Fait important, pour autant que nous sachions, une seule des personnes interviewées s'auto-identifiait comme chiite, et cette étudiante, en fait, n'utilisait pas la salle de prière, bien qu'elle ait expliqué n'avoir pas été consciente de l'existence de la salle de prière et qu'elle n'ait pas parlé elle-même d'un sentiment anti-chiite à cet endroit. Ainsi, nous n'avons pas recueilli de témoignage direct d'étudiant.e.s chiites pour corroborer cette information. Bien que nous ayons essayé de recruter des étudiant.e.s issu.e.s de diverses communautés musulmanes, il est important de mentionner qu'en se concentrant de façon si prononcée sur les expériences d'étudiant.e.s sunnites, ce projet de recherche peut avoir reconduit une forme d'effacement.

La race pouvait aussi constituer une source d'exclusion pour certain.e.s étudiant.e.s. Certaines des personnes que nous avons interviewées ont évoqué directement la question du racisme anti-noir

comme une sorte de réalité sous-jacente dans la salle de prière et à la MSA. Quand nous avons demandé à Zahra d'imaginer une MSA idéale, elle a dit :

D'abord, la plupart des gens que j'ai vus à la MSA, iels sont tou.t.e.s, comme, arabes, ou iels ont tou.t.e.s la peau pâle ou [quelque chose]. Je voudrais voir, comme, un.e musulman.e noir.e faire partie de votre... de votre groupe. Parce que je – je connais beaucoup de Somaliens et autres ici à l'école, et je n'ai jamais vu un musulman.e. noir.e [à la MSA], et j'ai l'impression que c'est quelque chose qui cloche dans notre communauté.

Cette citation est importante pour plusieurs raisons. D'abord, Zahra y parle du manque de diversité à la MSA. Certains groupes culturels sont dominants au sein de l'association, notamment les musulman.e.s arabes, et même s'il y avait des étudiant.e.s noir.e.s parmi eux, ils auraient la peau pâle. Nos propres entrevues suggèrent qu'il y avait bien quelques étudiant.e.s noir.e.s qui étaient impliqué.e.s ou qui auraient voulu être impliqué.e.s dans la MSA. Par exemple, nous avons cité Madina dans cette section qui décrivait la salle de prière comme l'endroit le plus sécuritaire pour elle au Collège et comme un endroit où elle pouvait rencontrer d'autres musulman.e.s. Assia, également une musulmane noire, a parlé de son appréciation du travail d'intervention de la MSA et de leurs tentatives pour rejoindre des étudiant.e.s non musulman.e.s et dissiper les idées fausses au sujet de l'islam. Toutefois, il est clair, d'après l'expérience de Zahra, que les musulman.e.s noir.e.s n'étaient pas assez présent.e.s ou visibles dans la MSA; quand Zahra a mentionné vouloir voir un.e musulman.e noir.e au sein du groupe, elle affirmait son besoin que les Noir.e.s soient davantage représenté.e.s. Enfin, Zahra établissait des liens entre un problème qu'elle perçoit au sein de la communauté étudiante de Vanier et au sein de la communauté musulmane dans son ensemble. Il s'agit d'un important rappel de la diversité des expériences, puisque si certain.e.s étudiant.e.s voyaient leur passage à Vanier comme une sorte d'expérience en vase clos d'acceptation et d'unité des étudiant.e.s musulman.e.s, ce n'était pas le cas de tou.t.e.s. Certain.e.s, comme Zahra, percevaient dans cet espace étudiant les mêmes exclusions et le même racisme anti-Noir qui existent dans l'ensemble de la société.

Islamophobie et relations publiques

Quand on l'a interrogée sur l'importance de la MSA et de la salle de prière, Mariama a dit : Ah, hum, je sais qu'il y en a qui sont curieux. Une fois, je sais pas, je suis passée pour rentrer pis il y avait une fille qui est venue, 'pis elle était comme « Ah, c'est quoi ça? » et elle est rentrée, 'pis elle a mis sa tête pour voir, genre « Qu'est-ce qui se passe? », genre. Ils sont curieux; ils ne savent pas, c'est ça qui est triste. Donc, je crois pas qu'ils ne nous aiment pas; c'est juste qu'ils ne nous connaissent pas. Ils ont juste peur de l'inconnu... Je pense que c'est juste la curiosité, en fait. Ils se demandent qu'est-ce qu'on fait là-bas. Ils pensent qu'on – qu'on évoque des démons ou quoi [rigole] mais ils sont juste curieux.

Comme tous les étudiant.e.s qui nous ont accordé des entrevues, Mariama nous a fait part de sa conscience aiguë de la confusion au sujet de la pratique religieuse et des croyances musulmanes, et des représentations trompeuses qui en sont faites. Elle a laissé entendre à la blague que les non musulman.e.s étaient encore assez ignorant.e.s des pratiques musulmanes, et qu'ils n'ont donc pas une idée adéquate de l'utilisation qui est faite de la salle de prière. Cela est révélateur de sa conscience de l'étendue des idées fausses sur la vie musulmane. Cette étudiante en particulier n'a pas exprimé de

colère devant ce manque de connaissance; elle a généreusement interprété cette ignorance comme de la curiosité. Nous estimons que la présence de la salle de prière et l'existence de la MSA sont non seulement des affirmations de la vie musulmane au Collège, mais aussi des vecteurs potentiels de sensibilisation au sein de la population non musulmane.

En fait, au moment de répondre à la même question, Sahar a dit :

Ben, je pense que la MSA rassemble les étudiant.e.s musulman.e.s et... il n'y a pas beaucoup de jugement, là-bas. Comme, il y a une salle, la MSA, en haut, il y a une salle de prière, tu peux prier, tu peux parler à d'autres musulman.e.s, et on organise des événements ensemble; des événements de charité... comme, on essaie de montrer au Collège qu'on est préoccupé.e.s autant qu'eux par les différents enjeux de société.

Fait intéressant, elle a dit qu'il n'y avait « pas beaucoup de jugement » dans cet espace. À l'inverse de certaines expériences décrites par d'autres étudiants, pour Sahar, la salle de prière offrait la possibilité de prier dans un espace qui accueille de telles expressions de sa foi. Elle a aussi semblé valoriser l'occasion de socialiser avec d'autre.e.s musulman.e.s et d'organiser des événements qui donnent aux étudiant.e.s musulman.e.s l'image de citoyen.n.e.s canadien.n.es engagé.e.s et de membres à part entière de la communauté de Vanier.

Certaines des personnes interviewées, comme Bilqis, ont parlé de l'importance de contribuer à donner une image positive des musulman.e.s. Quand on lui a demandé si la MSA jouait un rôle important, elle a dit : « Je pense que oui. D'abord et avant tout à cause de la salle de prière, et on a des activités et les événements. On pouvait s'impliquer et essayer de donner une bonne image des musulman.e.s, alors je pense que dans ce sens-là, oui. » En effet, il nous est vite apparu évident que plusieurs étudiant.e.s musulman.e.s, sinon la majorité d'entre eux, avaient une sorte d'hyperconscience de leur islamité dans le monde. Il était frappant pour nous en tant que chercheuses de constater avec quelle fréquence et dans quelle mesure ces jeunes personnes portaient le fardeau d'être associé.e.s à l'islam- une association porteuse d'un sens bien plus large que le vécu des personnes elles-mêmes. Peu importe leur degré de pratique ou d'association avec des éléments organisés des communautés musulmanes de Montréal, les jeunes à qui nous avons parlé comprenaient que, dès lors où iels étaient reconnu.e.s comme musulman.e.s ou provenant d'une famille musulmane, iels étaient principalement perçu.e.s à travers ce filtre par les non musulman.e.s. La MSA semble jouer un rôle important en ce qu'elle assume une partie de ce fardeau et parce qu'elle comble l'écart qui peut exister entre les étudiantes musulman.e.s et le Collège. C'est ainsi que Tasnim a évalué l'importance de la MSA dans la vie étudiante : « Ouais, je pense qu'elle a... avant tout, le rôle de sensibiliser les non-musulmans contre l'islamophobie; et aussi, d'offrir des activités et des choses aux musulman.e.s à Vanier, sur le campus. Et donc oui, je pense qu'elle a une place importante. »

Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans cette section, et comme les autres sections de ce rapport l'ont rendu évident, les étudiantes musulman.e.s, en tant que groupe, ont appris à ne pas se faire trop d'attentes des institutions avec qui iels interagissent. Il n'est donc pas surprenant de constater à quel point la présence d'une salle de prière et d'une association pour les étudiant.e.s musulman.e.s se démarque. En fait, il est pertinent de se demander, pour les étudiant.e.s qui utilisaient la salle de prière sur une base régulière et qui se sentaient bien représenté.e.s par la MSA, si ces services en sont venus à

atténuer l'ampleur de certaines des expériences moins positives qu'ils aient pu vivre ou constater à Vanier.

Conclusion

Dans une société qui multiplie les entraves au sentiment d'appartenance des musulman.e.s, le fait pour les jeunes musulman.e.s inscrit.e.s au Collège Vanier d'avoir un espace à eux peut contribuer à rehausser leur sentiment d'appartenance dans le pays où nombre d'entre eux sont nés. C'est, en fait, une reconnaissance de leur humanité et de son inévitable complexité. C'est la confirmation que leurs besoins comptent aussi – même si ces besoins ne sont pas les besoins de la majorité. Ironiquement, les arguments les plus fréquents en défaveur de ce genre d'espaces tiennent au danger d'une prétendue ghettoïsation. Toutefois, l'expérience de Vanier semble indiquer l'effet opposé. En leur donnant un espace où ils peuvent être pleinement eux-mêmes, Vanier a offert à ces étudiant.e.s la possibilité d'imaginer et même de croire à leur appartenance. C'est ainsi qu'Assia a décrit la possibilité ou non de réconcilier ses identités d'étudiante et de musulmane : « Elles coexistent. Ouais... mon identité en tant que musulmane est accueillie au, euh, au Collège Vanier. Parce qu'encore une fois, la MSA, j'ai pas eu besoin d'être, genre, une seule personne, et d'être, comme, une étudiante de Vanier et une musulmane. J'étais une étudiante musulmane de Vanier. Ooh, ça c'était bien! » Cette citation aide à illustrer l'impact qu'ont eu les politiques de l'établissement sur la vie de ses étudiant.e.s. Pour Assia, le sentiment d'appartenir à l'école a été facilité par la présence d'une salle de prière et de la MSA. En d'autres mots, la capacité de prier l'a gardée d'avoir à choisir, sur une base quotidienne, entre ses devoirs académiques et spirituels. Situer l'expérience de la salle de prière et du fait de la fréquenter au sein du contexte institutionnel aide à mieux comprendre sa signification. En fait, lorsqu'on a demandé à la même étudiante si Vanier lui avait offert la possibilité de s'identifier librement comme musulmane, sa réponse a une fois de plus souligné comment son sentiment d'appartenance s'est vu renforcé simultanément par un accommodement spécifique (la salle de prière) et l'approche globale de l'établissement : « Hum, c'est un endroit où les gens peuvent, librement, euh... ouais. Hum, je pense que c'est juste un endroit où les gens peuvent s'identifier librement en tant que – par exemple, les LGBTQIA2+, c'était très inclusif pour eux aussi – alors, pour la religion, c'était, je pense, aussi inclusif. Et on n'avait pas vraiment à sacrifier quoi que ce soit – être musulmane et aller à l'école. »

Vanier : La vie à l'extérieur du cégep

Cette recherche est unique non seulement parce que le système collégial est un système unique au Canada et n'existe pas dans d'autres provinces, mais aussi parce qu'au Canada, le Québec se caractérise par un paysage sociopolitique unique en ce qui concerne la présence des musulman.e.s. Effectivement, il existe depuis plusieurs décennies maintenant un scrutin soutenu de la vie musulmane au Québec, conduit tout particulièrement par les médias locaux. Cet examen combiné aux nombreux soi-disant débats entourant certaines pratiques musulmanes, notamment le port du *hijab*, ont conduit à une hyper-conscience chez bien des jeunes musulman.e.s de leur identité et la façon dont celle-ci, souvent malgré eux, dicte une de façon importante de leurs interactions publiques et mêmes privées avec les personnes non-musulmanes.

Même si ce projet porte sur des expériences de vie musulmane au cégep, notre recherche confirme que pour les jeunes musulman.e.s comme pour n'importe qui, ces expériences ne peuvent être compartimentées en catégories entièrement distinctes. La façon dont iels vivent la vie au cégep est liée à la façon dont iels vivent dans le monde en général, y compris dans la ville et la province où iels habitent.

Lorsque nous avons demandé à Zeinab si elle pensait que les gens la traitaient différemment parce qu'elle portait le *hijab*, elle a répondu :

If I had to compare my experience in college versus outside, it's totally different! It's crazy actually and you know it's that way that I realize every time I would come to Vanier, I was just safe, so I felt just blessed you know because outside is another thing, another story...people see you so different and so inferior to them because you believe in some things, because you follow some things.

Pour cette élève, le faible niveau de tolérance à l'extérieur du Collège faisait en sorte qu'elle se sentait particulièrement en sécurité à Vanier, qui semble figurer comme une sorte d'exception dans le contexte montréalais.

Pour Lina aussi, il existait une hyper-conscience de l'hostilité potentielle qui existait à Montréal à l'égard de l'islam et des musulman.e.s. Lorsqu'on lui a demandé si elle se sentait en sécurité et à l'aise pour pratiquer sa religion comme elle l'entendait, elle nous a répondu :

[Do I feel safe in] Montreal, since it's a lot more diverse and multicultural [than elsewhere in Quebec], yes and no, because no matter what, you're always gonna have those people that are against what you believe in. But, I don't feel targeted or uncomfortable being visibly Muslim. But, as a whole, sometimes yeah; because I always feel like, especially what's gonna be on the news, I'll always be representative of the religion, right? So, yeah, but- since I'm not insecure anymore of who I am, and more understanding and confident of who I am, I feel like I'm not as uncomfortable with who I am but no matter what- especially after the new Bill [21] and the attacks and all that- no matter what I'll not feel 100% comfortable being Muslim.

Cet extrait résume plusieurs des enjeux qui ont été soulevés en réponse aux questions que nous avons posées aux 30 étudiant.e.s du Cégep Vanier. Parmi ces questions figuraient l'importance pour leur pratique religieuse de vivre dans un lieu diversifié et multiculturel tel que Montréal, l'impact de la représentation médiatique des musulman.e.s sur la vie des jeunes musulman.e.s vivant au Canada, le fardeau de la représentation imposé surtout aux musulman.e.s visibles au Québec aujourd'hui, la loi 21 et l'islamophobie.

Plusieurs des questions que nous avons posées ont révélé que, comme d'autres groupes qui ont été relégués à des positions minoritaires, ces étudiant.e.s musulman.e.s devaient réfléchir soigneusement à l'endroit où ils pouvaient raisonnablement s'attendre à se sentir en sécurité. Pour plusieurs d'entre eux, mais pas tous, Montréal constituait un tel endroit. Cependant, l'un des scénarios les plus courants que nous avons entendus était que lorsqu'un endroit était décrit comme sécuritaire, la description venait souvent comme une comparaison avec un autre endroit. Par exemple, Vanier a souvent été décrit comme plus sécuritaire que Montréal, et Montréal comme étant plus sécuritaire que le reste du Québec.

I think, yes, Montreal we're very open-minded and they wouldn't...I know the majority of people in Montreal they wouldn't be bothered by me practicing my religion because I'm not running in the metro and yelling *Allahu Akhbar* or anything so they don't care, except for the racist part but no, they wouldn't care.

C'est la réponse de Bilqis lorsqu'on lui a demandé si elle pensait qu'il y avait une distinction à faire concernant la tolérance religieuse entre Montréal et Québec. À première vue, il semble que cette étudiante croyait que Montréal était un endroit sûr, et c'est ce qu'elle a fait. Cette croyance coexistait pourtant en elle avec la croyance qu'il existe une « partie raciste » de Montréal. En effet, les thèmes de la discrimination et du racisme ont été abordés de différentes manières selon les élèves, en fonction souvent du contexte abordé. Cependant, il y avait un fil conducteur qui était facilement identifiable, c'est-à-dire la crainte du jugement qu'ils portaient en eux face de la population majoritaire non-musulmane. Ce sentiment a été exprimé de manière plus accentuée par ceux, et surtout celles qui étaient visiblement musulman.e.s, mais les musulman.e.s non visibles ont également rappelé leur sentiment profond d'être jugé.e.s parce qu'ils sont musulman.e.s, peu importe le degré ou la nature de leur pratique.

Par conséquent, même à Montréal, qui était généralement perçue par les étudiant.es. comme étant l'endroit le plus sûr au Québec, certain.e.s ont décrit des expériences d'aliénation en raison des préjugés anti-musulman.s et du racisme. L'autre chose qui est devenue évidente, c'est que ces jeunes avaient appris à déployer certaines stratégies pour assurer leur propre sécurité. Les paragraphes suivants tentent de présenter certaines de ces stratégies et d'élucider le contexte qui a rendu ces ajustements à la fois nécessaires et possibles.

Sécurité et danger

En menant les entrevues, nous voulions en savoir plus sur le sentiment de sécurité des étudiant.e.s à Vanier. Par le terme « sécurité », nous faisons référence à la fois au sentiment de sécurité physique et à la sécurité psychologique/émotionnelle des élèves. Nous entendons par sécurité physique le fait de ne pas être en danger ou en danger physique, que ce soit à la suite d'attaques islamophobes individuelles ou d'attaques terroristes collectives. En termes de sécurité émotionnelle/psychologique, la question est, bien sûr, très large. Selon Quiros, Kay et Montijo, la sécurité émotionnelle est définie comme « feelings of connectedness and acceptance, accessibility ». Pour eux, « It is only when we feel emotionally safe that we are able to unleash our voice, ask questions, speak with conviction, challenge and internalize new information » (p. 42).

Dans le contexte de cette recherche, se sentir émotionnellement en sécurité était une façon de décrire la possibilité pour les étudiante.s musulman.e.s de se détendre et d'être eux-mêmes au cégep. Être à l'écart du danger physique, ne pas se sentir isolé.e.s, invisibles ou incompris.e.s, étaient également inclus dans notre compréhension de la sécurité émotionnelle/psychologique. Les questions de l'entretien qui abordaient ce sujet n'ont pas été formulées d'une telle façon qui permet de faire une distinction claire entre la sécurité physique et émotionnelle. Par exemple, nous leur avons demandé si iels se sentaient en sécurité et capables de pratiquer leur religion librement et comme iels le voulaient et si la grande couverture médiatique des musulman.e.s et de l'islam avait un impact sur leur sentiment de confort. Ainsi, la plupart des réponses reflétaient dans une certaine mesure un mélange de ces deux aspects. Ce n'était pas involontaire de notre part, car nous voulions que les participant.e.s répondent à la question de la manière qui reflétait le mieux leur propre conception de la sécurité et qu'iels expriment également lesquelles expériences liées à cet aspect étaient les plus importantes dans leur esprit. Peut-être que dans un contexte d'islamophobie soutenue tant au niveau international que local, cet amalgame était inévitable et même nécessaire, d'autant plus que la plupart de nos interviewé.e.s étaient des femmes musulmanes visibles. En effet, comme cela deviendra évident tout au long de cette section, les élèves se sentaient plus en sécurité émotionnellement lorsqu'iels se sentaient en sécurité physiquement. Il est important de noter que notre analyse a permis de tirer cette conclusion, grâce aux questions plus directes sur la sécurité, mais aussi grâce à d'autres questions moins directement liées.

[Naviguer dans les identités musulmanes et québécoises](#)

Il n'est pas surprenant de découvrir que de nombreux.se étudiant.e.s musulman.e.s du cégep, bien qu'iels étaient souvent né.e.s au Québec ou arrivé.e.s très jeunes, possèdent un sentiment d'appartenance à la société québécoise qui est fragile. Leur capacité à cultiver leur place ici était constamment remise en cause par les débats en cours sur la place de la religion et du voile, entre autres. Voici Farah à ce sujet :

There is something wrong here. Especially when... although I'm from India, I kinda don't associate with that identity anymore very much. Yeah, I mean I'm brown, I wear brown clothes sometimes, but the culture itself, the way people behave and stuff, I will not associate with necessarily. And, then, you think you live here, and you're part of this society, and there's people who don't consider you part of this society. That's a harsh reality and I realized that sometime in high school, it was like what!? You know when you're in elementary school and like they teach you like the Charte des Valeurs, and everyone as if you're a Canadian citizen,

Quebecois or whatever and you think you are. But then you're like ok no I'm not, because even if it's in the laws or whatever, they don't consider me....

Farah décrivait une prise de conscience selon laquelle malgré les lois qui étaient censées assurer sa place et celle de sa famille dans la société, notamment en protégeant ses droits religieux, sa place au Québec demeure précaire. Malgré les récits officiels sur la place des minorités religieuses et culturelles au Québec et au Canada, pour des étudiant.e.s comme Farah, cette place semblait être constamment revue par les membres de la majorité.

Certain.e.s participant.e.s étaient arrivées plus récemment au moment de les rencontrer. Pour Hawa, qui a grandi dans la région du Golfe, vivre dans une société non-musulmane était un grand ajustement. Bien qu'étant nouvelle au Québec, elle a été forcée de constater très rapidement ce qu'être identifiée comme musulmane signifierait pour elle. Lorsque nous lui avons demandé si elle avait dû faire face à une quelconque islamophobie, elle nous a répondu :

I mean not so much when I was living in Dubai, but as soon as I moved here, woo, the bombing jokes! And being called terrorist and so on. I guess I don't identify too much as a Muslim and maybe that's because I realized that it was really hard to identify as a Muslim and get around. I mean, you have school on Fridays how are you going to Friday prayer if you are at school? I mean it's either go to school or go to the mosque and have your beliefs. In our countries, we have Friday off so it's easier, but it's more difficult here because Sunday is for [church].

Ce que Hawa décrit avec justesse, c'est l'effet sur les communautés lorsque leurs croyances sont perçues comme périphériques à celles de la majorité. Cette position périphérique est renforcée lors des interactions sociales par des « blagues » qui réaffirment et confirment l'altérité des musulman.e.s, et par des facteurs structurels qui facilitent l'accès aux services religieux pour certains groupes plutôt que pour d'autres.

Politique du/au Québec

« Now we have the far-right leading Quebec, and more and more racist people are comfortable with their views, and we have laws that are being instilled or trying to be instilled that are inherently xenophobic or racist. » Ces mots appartiennent à Nadine, répondant à une question sur sa capacité à pratiquer sa religion comme elle l'entend. Comme tant d'autres, cette étudiante a été profondément ébranlée par l'élection du parti Coalition Avenir Québec ainsi que sa décision immédiate d'adopter une loi qui limite effectivement la liberté de religion des femmes musulmanes. Ce sentiment a été repris par Farah. Quant à savoir si elle se sentait à l'aise de pratiquer sa religion, elle a dit :

Well, if we look at our government, I don't know how comfortable I am because, I know that there's people in our society who want... to not have religious symbols. I don't know, people working for the government, or for like I don't know positions of power, whatever they say it is. Um, and I mean most of it would affect Muslim women who are kinda the minority...it's kinda problematic. So, I think, I've always felt that they're just doing this for one specific community even if it would affect others. So, how comfortable do I feel? Hmm, I know I have the right to do it. I have a right to practice my religion and to wear hijab; I

know we have laws for that. But, because I'm scared that they're gonna change the laws, that's kinda where I get scared. Up until now it was always like, you can hate me if you want, you can not like it, but I have the right to wear it. You can't tell me no. But, when they change laws, then they can. And that's a big problem, so... Yeah, I'm not sure how comfortable I am now.

Cette entrevue a été réalisée avant que le projet de loi 21 ne devienne une loi, ce qui explique pourquoi l'étudiante parle de l'interdiction des symboles religieux comme d'une simple possibilité. Cette citation révèle plusieurs éléments sur lesquels que nous devrions porter attention. Farah a clairement exprimé sa compréhension que jusque-là, elle et d'autres personnes qui portaient le *hijab* avaient été protégées par la loi et que les changements apportés à la loi pourraient rendre les choses beaucoup plus difficiles pour eux. Cette hyper-conscience de la précarité de leur liberté religieuse telle qu'elle est inscrite à la fois dans les Chartes québécoise et canadienne est digne de mention. Contrairement à d'autres membres de la société québécoise, ils ne se permettent pas le luxe de tenir ces libertés pour acquises. Une autre chose qui a attiré notre attention à partir de ce témoignage est la déclaration suivante : « you can hate me if you want, you can not like it, but I have the right to wear it [the *hijab*] ». Farah explique qu'elle comprenait qu'elle était, pour certain.e.s, un objet de haine. Alors que les jeunes membres d'autres minorités doivent également ressentir cela, nous pensons qu'il est important de faire attention ici et de nous demander : qu'est-ce que cela fait au tissu social d'une société que certain.e.s de ses jeunes membres grandissent en se sentant dénigré.e.s ? Qu'est-ce que cela signifie pour le sentiment de sécurité et d'appartenance de ces personnes de se sentir détestées par des personnes qu'elles ne connaissaient même pas ? Ce sentiment a été évoqué tout au long de nos entretiens : les étudiant.e.s s'attendaient au mépris et à la méfiance envers eux-mêmes et leurs communautés. En effet, dans la citation au début de cette section, Nadine a également noté que l'élection de la CAQ avait permis l'émergence d'une rhétorique islamophobe plus ouverte au Québec. Ses propos laissent entendre qu'elle trouvait que les choses étaient déjà difficiles et que l'émergence d'un parti comme la CAQ avait normalisé les opinions racistes et xénophobes.

Pour Abdullah, les débats constants sur la place de la laïcité et du *hijab* etc. ont également eu un impact significatif : « I feel, kind of feel attacked 'cause I don't understand how a headscarf can bother you. Like we have – we have nuns, right? Nuns are allowed to wear... so I don't understand why the headscarf would bother [anyone] ». Ces mots d'Abdullah étaient des arguments communs entendus par les étudiant.e.s alors qu'ils tentaient de négocier avec les restrictions croissantes de la vie musulmane. Abdullah a utilisé le terme « attaqué » pour décrire l'impact sur lui du rejet du *hijab*. Il a remis en question ce qu'il percevait comme un double standard entre le traitement des femmes musulmanes et celui des femmes chrétiennes. Bien que le foulard islamique n'ait peut-être pas la même signification pour ces différents groupes, et bien qu'en fait de nombreuses religieuses au Québec aient cessé de se couvrir les cheveux, ce que les questions d'Abdullah ont mis en évidence est le sentiment que les musulman.e.s pourraient ne pas bénéficier de la même acceptation que les personnes qui étaient membres de la majorité religieuse et culturelle du Québec. Il est important de noter que les propos d'Abdullah ne reflètent pas le malaise important qui existe pour de nombreuses personnes au Québec précisément avec la mémoire des religieuses voilées et le pouvoir qu'elles détenaient dans les établissements d'enseignement, entre autres. Il y a probablement une surestimation de sa part de

l'acceptation dont jouissent les personnes chrétiennes visiblement pratiquantes. En fait, lorsqu'on lui a demandé si cette exclusion visait principalement les femmes musulmanes, il a déclaré : « Yeah, mostly when stuff like this comes up, it's focused on Muslim women. » Il n'était pas le seul étudiant à révéler son inquiétude quant à la façon dont les femmes musulmanes visibles sont traitées; le scrutin appliqué au port du *hijab* a été vécu par beaucoup comme un symbole de la non-acceptation des musulman.e.s et de leurs croyances et modes de vie. Il est important de considérer que l'impact du sentiment anti-*hijab* n'a pas été direct sur lui comme il l'a été pour les femmes qui le portaient.

Lorsqu'on parlait de sécurité pour les musulman.e.s au Québec, la mention de la fusillade de la mosquée de Québec en 2017 était inévitable. À propos de cet événement, Abdullah a déclaré: «I personally wasn't bothered, 'cause I figured it was Quebec, it's not Montreal. My parents would tell me to stay away from the mosque for a bit, 'cause they don't, you don't know what's going to happen. But, as time went by, I completely forgot about it. » La déclaration d'Abdullah démontre comment certain.e.s étudiant.e.s ont appris à chercher des « victoires » dans une situation qui aurait dû être considérée comme une expérience dévastatrice. Dans ce cas-ci, l'étudiant s'est réconforté du fait que l'attentat s'est produit à Québec et non à Montréal, une ville à deux heures et demie de là. Peut-être que cela lui permettait de préserver un sentiment de sécurité dans sa propre ville. De plus, Abdullah était l'un des nombreux.se étudiant.e.s qui ont décrit la peur des parents quant à leur sécurité dans des espaces religieux tels que les mosquées. La plupart des autres étudiant.e.s ont déclaré que la fusillade de la mosquée de Québec avait eu un impact beaucoup plus important sur eux que ce qu'Abdullah a nommé. Cela a été particulièrement douloureux pour Soumaya, qui nous a dit que :

I was not [yet a Vanier student], but one- my Mom knew one of the victims 'cause they were [from the same home country] and, I remember, she went to the funeral right away. And that is an event that really, really marked me and, oh my God, it was just crazy.

Nos recherches ont montré que des événements racistes traumatisants, même ceux qui ne sont pas des attentats violents et meurtriers comme la fusillade à Québec le 29 janvier 2017, font peur aux communautés ciblées, longtemps après qu'ils soient passés.

Le danger physique potentiel pour les musulman.e.s ne s'exprimait pas seulement dans la crainte d'une attaque dans les lieux de culte. Certain.e.s étudiant.e.s, comme Sidra, ont évoqué leur peur d'être agressés directement, notamment en se faisant arracher le *hijab* :

Like when someone pulls that *hijab*, like that makes it really scary to like just, and it's just clothing literally. So that's really scary to experience; I know a close friend had to go through that. And then, you hear laws like, they want to eliminate certain, the coverage that we have. So, it feels a little discouraging to be honest.

Pour cette étudiante il semble y avoir un lien étroit entre l'acte physique de se faire enlever le *hijab* de force par quelqu'un et l'effet de la loi 21. Le contexte précis qu'elle décrivait était la Charte des valeurs proposée par le Parti québécois en 2013-2014 :

Pauline Marois, when she was the big news, she didn't want any religious symbols or like anything about your religion to be visible when you're in the public. That's a little extreme because it's part of our identity and that's speaking for all, not just Muslims. Sometimes there are issues that make it really uncomfortable to practice in peace, to be honest

Quelques éléments ressortent de cette citation. Comme pour beaucoup de jeunes femmes avec qui nous avons parlé, pour Sidra, le port du hijab *était* intimement lié à son sens d'elle-même et de ce qu'elle appelait son identité. Par conséquent, il n'était pas surprenant qu'une attaque légale contre sa capacité à le porter semble être comparable à son retrait physique littéral. D'un autre côté, contrairement à beaucoup d'autres étudiant.e.s, Sidra a établi un lien entre l'impact sur les musulman.e.s de telles lois et leur impact sur d'autres communautés, « not just Muslims ». Elle imaginait que la tenue religieuse comptait autant pour les membres des autres communautés que pour elle.

Pour Lina aussi, l'époque de la Charte des Valeurs a été un moment de stress et d'incertitude. Lina était déjà inscrite à Vanier durant cette période et voici comment elle la décrit :

Obviously, it was a scary time; scary because also you're not sure why it's happening and the reason. Uhm, with the whole Pauline Marois thing, right? So, yeah, that was being proposed and whatever, and it was confusing because you don't understand why wearing what you wear has an effect on the work you're going to do. So, it obviously made me think, ok so, why, what are the options for me to continue to study what I wanna study and what I wanna look for as a career.

Lina décrivait son incompréhension face au projet de loi qui lui interdirait de porter son *hijab* en exerçant certaines professions. Plusieurs autres étudiant.e.s ont décrit une confusion similaire au sujet des motivations pour interdire la pratique du *hijab*. Comment ou pourquoi serait-ce incompatible avec leur travail ? Pour Lina, cela a fait en sorte qu'elle a dû repenser ses études ainsi que ses projets de carrière. Au moment de l'entretien, le gouvernement de la CAQ nouvellement élu avait annoncé ses plans pour ce qui allait devenir la loi 21. Lina a décrit sa frustration de devoir faire face si régulièrement à de telles menaces :

And I feel like right now, it's the same thing, the same- I don't know, it's just so unnecessary. But it's coming back again; but at this point, I find it just ridiculous. I'm not even scared anymore; I just, I will be doing what I need to do because I just feel like what it does, it just excludes the contributions of minorities, first of all; it excludes, specifically also Muslim women, because teachers are mainly, you know, a profession that women usually- I feel like it's more of a targeted thing than- because they tried to make it as if it's all religion, but it's really not.

Cette citation révélait une résignation de la part de cette étudiante, que de telles remises en cause de sa liberté étaient inévitables, car elle était membre d'une minorité. Lina a affirmé qu'elle ferait ce qu'elle avait à faire face à cette exclusion inévitable. Il était difficile de savoir précisément à quelles actions elle faisait référence, mais il est possible de dégager de cette déclaration une détermination à résister à ce

qu'elle percevait comme étant le ciblage injuste, en particulier des femmes musulmanes. En effet, dans la déclaration suivante, elle a clarifié sa position :

For me, I would practice my religion as I want to, I don't care about people, I don't care about any law. Personally, I practice my religion as I want to, but I know there could be some consequences with the law and stuff, but I don't feel that it should change my faith, or the way I view religion nor the way I practice. So, internally not, but I know there could be something happening, but I don't care.

Bien qu'il n'était pas envisageable pour Lina de changer sa façon de pratiquer l'islam, elle comprenait qu'elle pouvait perdre le contrôle sur les conditions dans lesquelles elle vivait. Sa dernière déclaration dans laquelle elle prétendait ne pas se soucier de ce que disent les lois peut être lue comme une position de résistance, notamment contre la peur. Lina n'était pas la seule étudiante à partager ce sentiment. Beaucoup de jeunes avec qui nous avons parlé semblaient travailler et s'appuyer sur une force intérieure pour les aider à faire face aux divers dangers qui les guettaient en tant que jeunes musulman.e.s. Il est intéressant de noter que la réapparition, entre autres, des tentatives légales visant à restreindre la pratique du *hijab* semble les avoir forcées à apprendre à vivre avec un sentiment permanent d'incertitude quant à leur avenir. C'était la vie au Québec.

Métro/Transport en commun

Lorsque nous avons demandé à Sajida si la couverture médiatique d'événements internationaux liés à l'islam ou aux musulman.e.s avait un impact sur elle, elle a répondu :

Yeah, um, well this is not really in school, but I think it was when there was the— a couple years ago there was a shooting or something where it was like by someone portrayed as a Muslim and the next day I went to the mall and I was very like kinda self-conscious about going down the stairs 'cause for whatever reason, I had this paranoia that someone's gonna push me down for like revenge or whatever. And, also, when I take the metro, I always am on edge when like— that someone's gonna push me. I don't know why, I always put my feet in a way that I can just like break if I get pushed and there was this person that pushed their friend just like as a joke but didn't actually push the friend and like my heart dropped because I got so scared; I thought that I was gonna be next.

En effet, parmi les espaces les plus couramment cités par les participant.e.s comme étant potentiellement dangereux pour eux, les transports en commun figuraient très haut sur la liste. En effet, sur les 30 étudiant.e.s interrogé.e.s, 12 en ont fait mention, et ce malgré le fait que le sujet ne figurait nulle part dans nos questions. Plusieurs étudiant.e.s ont affirmé que prendre le métro et l'autobus pouvait être une expérience provoquant de l'anxiété et de l'inquiétude, en particulier pour celles qui étaient visiblement musulmanes et qui courraient un plus grand risque d'être blessées. Lorsque nous avons demandé à Bilqis si elle se sentait en sécurité dans le métro, elle a offert cette réponse claire : « No! 'Cause I know that it could happen because now racist people have... » Elle s'est tue, mais les mots qu'elle nous a offerts en disant déjà beaucoup. Le « it » dont elle a parlé est un acte de violence motivé par l'islamophobie comme, par exemple, pousser quelqu'un.e dans le métro. Les mots qui sont venus après cette déclaration nous ont aidés à comprendre de qui elle parlait parce qu'elle a mentionné «

racists ». Selon Bilqis et plusieurs autres, l'élection de François Legault ainsi que la proposition de ce qui était au moment de ces entrevues le projet de loi 21 (il a depuis été adopté) ont facilité la création d'une rhétorique islamophobe et possiblement de crimes haineux. Ces deux étudiantes ont décrit se sentir très vulnérables face à ces événements sur lesquels elles n'avaient aucun contrôle.

Rabia a également nommé l'élection du gouvernement Legault comme un moment déterminant, permettant de prendre acte des effets de l'attention politique et médiatique qui a été braquée sur les musulman.e.s et l'islam : « So, for example like when Legault's government just came in like, in the métro, you know, I was always upright and waiting for the next... » Rabia faisait ici référence à l'élection du parti de la CAQ et au premier ministre François Legault à l'automne 2018. Elle décrit comment elle est devenue plus alerte en prenant le métro depuis ce moment. En réponse à une autre question, cette étudiante a révélé que même si dans le passé il y avait un temps où elle s'était peut-être endormie pendant son trajet en train pour se rendre à l'école, elle ne s'autorisait plus à le faire. La deuxième partie de son commentaire sur « waiting for the next.... » révèle une inquiétude toujours présente quant à la possibilité d'attaques futures dans des zones où il y a beaucoup d'achalandage, comme dans le métro. C'était une préoccupation que qui a été soulevée par autres étudiant.e.s. Rabia a poursuivi en décrivant une scène bouleversante dont elle a été témoin en prenant le métro :

And even in front of me... there was an Arab father with his two little girls, like 9 and 10 and they were right in front of me. And then uh this guy just came and started saying racial slurs at them. So, the father was so upset... he was French-speaking Arab. So, he was like why are you saying this to me in front of my daughters. I don't want them to see in this situation. Like why are you doing this? Like I have two girls here. So, for me to witness that, I was like "Oh my God." Like you know, he's with his kids, like just let them be. And, so, they were just like, I think they had just recently come to Canada. They had like a suitcase and they were probably moving stuff around. But you know give them space; don't say anything to them. Just let them be, let them sit where they want. So. And that was happening when the Legault thing was happening. So, then stuff becomes more...people just, I feel they, people that are Islamophobic and racist and uhm you like not accepting. Like when stuff like this comes in the media, they feel encouraged; it gives them a voice to say...like it gives them empowerment. So, for us at that time as minorities, we need to be more vigilant, careful.

La capacité de Rabia à se rappeler que la famille avait une valise avec elle et à faire le lien qu'ils étaient probablement de nouveaux arrivants au pays est très révélatrice, puisque Rabia est elle-même une immigrante, étant arrivée au Canada à l'âge de sept ans. Ses propos établissent un lien direct entre cet incident et la situation politique récente, qu'elle considérait comme ayant encouragé les gens à exprimer ouvertement leurs sentiments islamophobes et racistes. Bilqis a fait écho à cette peur lorsque nous lui avons demandé si le fait d'être visiblement musulmane la rendait mal à l'aise en public. Elle nous a dit : « As I told you before, because now I know that hate crimes will increase because of the racist law, so now in the metro, I'm next to the wall waiting for the metro because you never know who's gonna push you...before that, no, but now, yes!» Comme Rabia, Bilqis était toujours préoccupée et hyper consciente de la façon dont elle se comportait dans le métro. Pour elle, il y avait un lien direct entre l'augmentation du danger qu'elle ressentait et l'adoption de la loi 21. Il est important de noter que

tout au long de nos entrevues, cette loi (qui était encore un projet de loi à l'époque où la plupart des entrevues étaient menées) a souvent été mentionnée par les étudiant.e.s avec comme une menace imminente – comme une sorte de tournant après lequel les choses atteindraient un niveau de difficulté qu'ils n'avaient pas encore connue. En tant que chercheuses, nous avons pu observer la façon dont les étudiant.e.s semblaient bien fonctionner malgré le fait que leur vie semblait être imprégnée en permanence d'un sentiment important de peur et d'aliénation. Prenons l'exemple de Lina qui a décrit l'impact de sa visibilité en tant que musulmane sur son sentiment de sécurité de la manière suivante : « It's [a feeling of being less safe] more when I go on the metro, outside anywhere. Especially, after an attack, then yeah ». Tout comme Bilqis l'a affirmé au début de cette section, lorsque des attaques violentes avaient lieu, des espaces comme le métro devenaient particulièrement effrayantes pour les étudiant.e.s et plus difficiles à naviguer avec la confiance qu'ils auraient autrement pu ressentir à Montréal.

Alors que la plupart des participant.e.s avec qui nous avons parlé n'ont pas déclaré avoir été agressé.e.s physiquement, Hajer, une étudiante portant le *hijab*, s'est souvenue d'un incident dans le bus. À l'été 2018, Hajer a été agressée par une dame âgée qui, après avoir enfoncé un petit chariot dans sa jambe, a commencé à proférer des insultes contre l'islam et les musulman.e.s, puis elle a tenté de frapper Hajer. Selon l'étudiante, l'agresseuse avait peut-être du mal à voir et a fini par frapper une autre passagère qui se trouvait à proximité. Ce n'est qu'après une deuxième tentative de l'agresseuse contre Hajer que le chauffeur de l'autobus lui a demandé de s'asseoir (mais n'a pas directement demandé à la femme d'arrêter). Afin d'éviter des coups supplémentaires, Hajer et l'autre victime ont quitté leurs places et se sont déplacées vers l'avant du véhicule pour se rapprocher du conducteur. Par ailleurs, Hajer a décidé de descendre avant son arrêt et de continuer à pied plutôt que de prendre le risque de se faire attaquer à nouveau. Elle devait prendre un deuxième autobus pour arriver à sa destination finale, or elle était tellement ébranlée qu'elle avait de la misère à y monter. Bien qu'elle aurait souhaité se protéger davantage en camouflant le *hijab* qu'elle portait, c'était l'été et elle n'avait aucune couche supplémentaire. L'étudiante raconte qu'elle a finalement pris son courage à deux mains, a prononcé des supplications pour la protection de Dieu et a fini par monter dans le deuxième autobus. Sans surprise, cet incident a laissé Hajer considérablement secouée et elle avait peur de reprendre le bus le lendemain. Cependant, n'ayant accès qu'aux transports en commun pour ses déplacements, elle a rapidement dû faire face à ses peurs. Par mesure de protection contre l'hyper-visibilité du *hijab*, elle a choisi de porter chandail à capuchon.

Hajer nous a raconté cette histoire en réponse à une question à savoir si elle se sentait en sécurité à l'extérieur de Vanier. Elle a décrit cet incident comme « the first and the worst ». Comme beaucoup d'autres étudiant.e.s avec qui nous avons parlé qui ont vécu de l'islamophobie manifeste, et malgré son attente qu'un certain niveau de discrimination soit inévitable pour les musulman.e.s visibles, le récit de l'histoire de Hajer révélait chez cette étudiante à la fois une sorte d'incrédulité que quelque chose comme cela puisse arriver, et, une frustration ou une confusion sur ce que sa réponse aurait pu ou aurait dû être :

I had thoughts in my mind, why didn't I just say, oh people, snap [film] this situation, I don't know, something like that, why didn't I speak up and why didn't I just say, 'oh miss you

want my seat, okay take my seat, something sassy as that, but with attitude or something. But it was it was like, it was like suddenly, I wasn't focused, I think if I was focused I would have reacted a bit differently.

Hajer a clairement ressenti un choc face à cet incident et une déception devant l'inaction des passants, dont aucun n'a pris la parole, n'a offert son soutien ou n'a tenter de filmer l'incident. Il n'est pas impossible d'imaginer que les témoins de la scène aient été choqué.e.s et déconcerté.e.s, tout comme Hajer elle-même, et que cela pourrait expliquer leur inaction. Or quelque soit les raisons derrière cette inaction, autant dans l'histoire racontée par Rabia que celle de Hajer, les victimes de ces attaques islamophobes et publiques n'ont ultimement eu aucun soutien. Hajer raconte :

It felt like he [the bus driver] was the only support at the moment because he knows that there's multicultural people in the bus and I'm pretty sure he must be familiar with what type of discrimination goes around so he was the only support at the moment because I expected him to show wisdom and I expected him to like kind of help out in this situation.

La femme assise à côté de Hajer qui a été accidentellement touchée n'a pas non plus bougé pour intervenir en faveur de Hajer. Des étudiant.e.s comme Hajer sont confrontés à la réalité qu'iels pourraient non seulement être attaqué.e.s à tout moment parce qu'iels sont visiblement musulman.e.s, mais aussi qu'iels devront probablement s'attendre à se débrouiller seul.e.s si une telle situation se produisait. De plus, comme la plupart des jeunes n'étaient probablement pas en mesure d'éviter les espaces tels que le métro et l'autobus, la menace de violence était vécue comme omniprésente. Dans de telles circonstances, les étudiant.e.s musulman.e.s devaient envisager des stratégies d'adaptation qui les laissait parfois avec un sentiment d'aliénation, même vis-à-vis d'eux-mêmes. Par exemple, Hajer décrit le fait de porter un chandail à capuchon pour camoufler son *hijab* comme une sorte de trahison d'elle-même : « That's what happened. It-it forced me to hide my identity. Uh, because I had this fear that I'll, I'll get again attacked like that ». Pour Hajer, cacher son hijab était comme cacher qui elle était. Ce n'est en fait pas une stratégie rare chez les jeunes musulman.e.s en Amérique du Nord (Zine, Mir). À divers degré, les jeunes musulman.e.s ont appris à prendre des « précautions » comme le dit Hajer, afin d'assurer leur sécurité dans un contexte d'hypervisibilité de l'islam à l'échelle internationale et d'attaque en permanence des politiques publiques islamophobes. Cependant, ce que Hajer et d'autres nous ont dit, c'est que ces précautions ont un prix. Confrontées à la réalité que leur corps ne bénéficiait pas de la même protection publique que celui d'autres membres de la société, elles ont été amenées à réduire l'espace qu'elles occupent afin atténuer leur hypervisibilité, et ce, à des degrés bien au-delà de ce qu'elles auraient souhaité.

Ville Saint-Laurent

Au moins deux étudiant.e.s avec qui nous avons parlé ont spécifiquement cité l'arrondissement de Saint-Laurent, à Montréal comme étant le meilleur exemple de la diversité montréalaise et l'endroit où iels pourraient se sentir le plus à l'aise. Lorsque Nadine a été interrogée sur sa capacité à pratiquer librement sa religion comme elle l'entend, elle a dit :

It's a completely different environment in Montreal, or at least in Saint-Laurent where like, [laughs] during the elections, all four of the, yeah I think all four of the possible candidates

for election, they were all Arab. And like, the Elias or whatever guy; and the other Druze guy; and the one that was elected, what's her name? Whatever, she's Tunisian. They were all Arab and like- in Montreal the vibe is different. And, definitely, Vanier the vibe is completely different because of the huge ethnic diversity in the school. So yeah, there is a difference.

L'étudiante faisait référence aux dernières élections provinciales au Québec au cours desquelles plusieurs candidat.e.s cet arrondissement s'identifiaient comme arabe. Le Collège Vanier, qu'elle décrit comme ayant une « huge ethnic diversity », se trouve à Saint-Laurent. Tout au long de nos entrevues, l'emplacement de Vanier a été citée comme l'une des motivations pour s'y inscrire. Parfois c'était à cause de sa proximité avec le domicile d'un.e étudiant.e, parfois à cause de son emplacement et de l'accès qu'il donne aux étudiant.e.s aux mosquées, par exemple, et, enfin, en raison de la diversité de sa population. D'ailleurs, cette diversité s'explique probablement en partie par l'emplacement même du cégep. Pour Zahra aussi Saint-Laurent est remarquable : "Yeah, 'cause like here in Montreal, in Saint-Laurent and everything, it's okay, I feel like I'm in an Arab country, like it's okay. But if I go to Longueuil or something, and I was wearing the *hijab*, then, then I stress, you know? I make sure my – is there another *hijabi* in the room."

Cette citation est intéressante pour plusieurs raisons. Zahra décrit ce que d'autres disaient également, à savoir que la diversité ethnique à Saint-Laurent est une importante source de réconfort, d'autant plus que de nombreuses personnes sont d'origine arabe, ce qui crée un sentiment de familiarité pour elle. De plus, elle a nommé la Rive-Sud (Longueuil), qui est peut-être moins connue pour sa diversité. Elle a comparé cette autre partie de la ville avec Saint-Laurent et l'a nommée comme exemple d'un quartier où elle ne sentirait pas en sécurité, même s'il fait partie de la grande région de Montréal. Cette citation offrait également un autre exemple de la manière dont les élèves travaillaient à renforcer leur sentiment de sécurité dans des zones et des espaces moins familiers ou confortables. Pour Zahra et plusieurs autres participantes que nous avons rencontrées, la stratégie la plus naturelle semblait être de trouver une autre femme musulmane portant le *hijab*. Cette stratégie a été citée pour la salle de classe également. Il est ressorti de nos recherches qu'il existe une sécurité dans le nombre pour ces étudiant.e.s visiblement musulman.e.s, et des lieux comme Ville Saint-Laurent et le Collège Vanier donnent accès à ces chiffres.

Médias

Parmi les sources de stress les plus fréquemment mentionnées par les étudiant.e.s musulman.e.s interrogés, figurait la représentation de l'islam et des musulman.e.s dans les médias. La plupart ont parlé des médias en général, mais quelques-uns ont mentionné certains médias québécois comme TVA et le *Journal de Montréal* plus particulièrement. Les réactions des étudiant.e.s étaient variées. Certain.e.s ont exprimé leur surprise devant le niveau d'hostilité générée par un certain type de couverture médiatique, notamment de la part des lecteurs et des spectateurs dans la section des commentaires. Cet étonnement a parfois fait place à la résignation face à ce qui apparaissait comme une tendance dans la société. D'un autre côté, l'intensité de cette surveillance médiatique semblait renforcer la détermination de certain.e.s étudiant.e.s à contester ce qu'ils considéraient comme une propagande islamophobe déformant leur foi et leurs cultures.

Dans l'extrait, Farah décrit son étonnement à la lecture d'articles du *Journal de Montréal* : « It is, it is- I just stopped following them on Facebook. I was reading this article, something like “Est-ce que les musulman.e.s détestent les Québécois.e.s ou si les Québécois.e.s détestent les musulman.e.s?” And I was like what are they talking about!? You know it’s kinda a harsh reality when you realize they don’t consider you one of their own ». Ce que Farah nous dit c'est que les médias québécois réussissaient à faire passer le message que les musulman.e.s ne sont pas considéré.e.s Québécois.e.s à part entière. Pour cette étudiante, lorsque le titre d'un article demande si les Québécois.e.s détestent les musulman.e.s ou si les musulman.e.s détestent les Québécois, le message implicite est que les musulman.e.s sont une entité distincte des Québécois.e.s.

Pour Hanadi, les médias sociaux ont permis de prendre le pouls des attitudes envers les musulman.e.s au Québec, après l'élection de la CAQ :

When these things happen, it does create for ignorant people to come out, out of nowhere; I was so shocked when you read the comments on social media, you – it’s ridiculous. (...) I read it and I’m – no, but it’s shocking, because you’re like, where are you guys from? [laughs] Where were you guys? You know what I mean?

Ce témoignage traduit l'étonnement exprimé par de nombreux étudiant.e.s face à la rhétorique anti-musulmane sur les plateformes médiatiques. En décrivant la période qui a immédiatement suivi la fusillade dans la mosquée de Québec, Soumaya a relaté la couverture médiatique d'un média :

I was still in high school... I don’t know if you remember the, one of the journalists at TVA Nouvelles who said that it was like reverse terrorism, or something like that. And they didn’t fire him, he made lame excuses on Facebook and that was it, you know. And I was so mad, even right now when, you know, he had to be judged and people were saying so many awful things. It’s like they don’t realize, there were like so many lives broken in that time.

Soumaya faisait référence à un incident impliquant un célèbre présentateur de nouvelles québécois blanc qui, au moment de la fusillade, avait décrit l'événement comme du terrorisme inversé. Ce que cette déclaration implique, c'est que les personnes qui sont habituellement responsables d'actes terroristes en avaient été exceptionnellement victimes. L'insinuation que cet événement constituait une inversion de la situation habituelle était troublante pour Soumaya qui a rejeté l'idée que le terrorisme est un « Muslim thing ». Elle a également été choquée que le présentateur n'ait pas été sanctionné pour une déclaration qui avait été si profondément offensante pour elle, et bien d'autres musulman.e.s. Elle a rapidement fait le lien avec la couverture du procès du tireur qui avait suscité à l'époque de nombreux débats publics. Sa famille avait fait valoir qu'il était injustement puni en raison des débats sur l'islamophobie dans la société québécoise. Comme c'est souvent le cas, on racontait des histoires sur un jeune homme doux et adorable qui avait eu une enfance normale et dont la famille l'aimait. De nombreuses tentatives ont été faites dans les médias pour l'humaniser, voir le réhabiliter. Pour des étudiant.e.s comme Soumaya, la tentative de rédemption de l'auteur d'un crime haineux contre les musulman.e.s était intolérable.

De plus, le rappel de Soumaya que « so many lives [were] broken » lors de la fusillade a réaffirmé l'effort perpétuel fait par les musulman.e.s pour humaniser leurs expériences. Normalement, le niveau de destruction dans la vie d'une communauté causé par le meurtre de personnes innocentes dans un lieu de culte n'aurait pas besoin d'être expliqué. Cependant, la couverture médiatique des événements au Québec avait laissé cette étudiante penser que parce que les victimes étaient musulmanes, il fallait prouver que cet événement était en fait une tragédie. Lors de notre entretien avec Soumaya, nous lui avons demandé si elle aimerait avoir une conversation sur les musulman.e.s et l'islam avec ses pairs non-musulman.e.s et elle a répondu :

I would be willing to answer any question. I mean, if you don't know, 'cause that's the first step to ask questions to the other, you know? To know each other. And, if one of my friends that is not Muslim wants to ask me a question about Islam, I don't mind answering it. You know we can have that conversation and that's the first step to, you know, like diversity and like kinda knowing each other. But, the fact that people don't know, and people just listen to TVA Nouvelles, that, you know, well (laughs) so, and that's the real issue here. Especially in Quebec. That's the problem

Soumaya ne se sentait pas menacée par les non-musulman.e.s en général ou par l'ignorance des pratiques musulmanes. Ce qui préoccupait cette étudiante était l'ampleur de la désinformation propagée par certains médias et la façon dont cette réalité avait façonné les conditions dans lesquelles vivaient les musulman.e.s au Québec.

Bilqis a établi un lien entre la politique linguistique encore non résolue qui existe au Québec et la représentation médiatique des musulman.e.s. Lorsque nous lui avons demandé si elle se sentait mal à l'aise et gênée lorsque l'islam et les musulman.e.s étaient évoqué.e.s dans les médias, elle a répondu :

Like Bill 21...I feel like we're not safe in Quebec, because the government of Quebec doesn't like the English. That's why they have the Loi 101, that's why immigrants that come from North Africa, we have to study in French, but I know, my mom told me, if she had the choice, I wouldn't have studied in French.

La déclaration de Bilqis implique une association entre les immigrant.e.s et « the English ». Elle a fait le lien que tout comme la loi 101 a été établie pour freiner l'influence de la langue anglaise au Québec et pour assurer la protection de la langue et de la culture françaises, la loi 21 a été ostensiblement adoptée pour protéger le Québec contre les pratiques étrangères telles que le *hijab* et d'autres symboles religieux visibles. Le « nous » pour qui Bilqis craint inclue ceux qui ne se qualifient pas comme membres de la majorité francophone. Cet échange est particulièrement important compte tenu des racines nord-africaines de l'étudiant.e. De nombreux pays d'Afrique du Nord ont été colonisés par l'empire français et ont donc le français comme deuxième et parfois même comme première langue. Il est donc souvent présumé que ces communautés ont plus de facilité à s'intégrer en raison de leur maîtrise du français. Nous savons aussi que le Québec recherche activement des candidatures pour l'immigration en provenance d'endroits comme le Maroc, la Tunisie et l'Algérie. Cependant, cette compatibilité linguistique n'avait pas offert un sentiment d'appartenance à Bilqis.

Visibilité, Invisibilité et Hypervisibilité

Nous avons parlé dans diverses sections de ce rapport de certaines façons dont, similairement aux membres d'autres minorités, les étudiant.e.s musulman.e.s ont été appelé.e.s à agir en tant que porte-paroles de l'islam et des musulman.e.s. Les étudiant.e.s qui sont visiblement musulman.e.s ont dû mener le bal à cet égard. La majorité de nos participantes portaient le *hijab*, et la plupart d'entre elles ont déclaré se sentir très visibles dans les espaces publics, y compris en classe. Plusieurs d'entre elles ont raconté la pression qu'elles ressentaient à réagir lorsque l'islam et/ou les musulman.e.s étaient mentionné.e.s ; plusieurs ont nommé qu'elles soupçonnaient que les enseignant.e.s et les étudiant.e.s non-musulman.e.s s'attendaient à ce qu'elles s'expriment lorsqu'il est question d'islam en classe. Pour certaines, cela pouvait être stressant, car elles ne se sentaient pas nécessairement prêtes à réagir ou à s'exprimer à ce moment-là, pour une multitude de raisons. Parmi ces raisons, il y avait la crainte de dire quelque chose d'erroné et de mal représenter la religion et leurs coreligionnaires. Elles ont également parlé de ne pas nécessairement vouloir attirer l'attention de leurs pairs non musulman.e.s. Certaines ont également exprimé la crainte qu'elles pourraient offenser certaine.e.s personnes en classe, y compris l'enseignant.e, et qu'elles pourraient en subir les conséquences.

Le fait de s'attendre à ce qu'une personne parle au nom de tout un groupe est un élément clé du processus de racialisation. L'une des conséquences de la transformation des étudiant.e.s en porte-parole de facto de leur communauté est qu'elle entraîne la perte de leur anonymat. En d'autres termes, iels passent rarement inaperçu.e.s, et iels sont d'abord et avant tout vu.e.s comme étant des musulman.e.s. Concrètement, cela signifie que de nombreux étudiant.e.s ont estimé qu'iels devaient être prêt.e.s en tout temps à parler pour et à propos de l'islam et des musulman.e.s. Alors que de nombreux étudiants.e. à qui nous avons parlé et qui ont abordé ce sujet ont parlé de leur ouverture à répondre aux questions des gens, il n'est pas surprenant d'apprendre que pour certain.e.s, cette disponibilité présumée était vécue comme un fardeau. Il est intéressant de noter que ce sentiment de devoir porter un lourd fardeau ne provient pas uniquement d'interactions avec des personnes hostiles. Voici ce que Noura nous a décrit :

Noura: I don't mind talking to people, or approaching people. But, I hate when people approach me. I hate when people approach me. Like three weeks ago I was at Second Cup and I had my earphones in my ears and I was studying. I had my earphones in my years. And this man kept staring at me. And I was like I'm not gonna do eye contact and then by accident I looked and I still had my earphones on and he was like "it's a Sunday, they just [passed] Bill 21". And I was like why do you think you can be so comfortable talking to me right now? But it's like don't start a conversation with me that way. And he was like because it concerns you, I'm allowed to talk to you that way.

Intervieweuse : In what way did he talk to you? He wanted to show support?

Noura: Yeah, he wanted to show support. But, I didn't like it. I still had my earphones on. I don't know why do you feel so comfortable talking to me?

L'étudiante a demandé à deux reprises dans cet extrait pourquoi l'individu qui l'avait approché s'était octroyé un tel droit. Elle a raconté qu'il lui avait parlé de la loi 21 et qu'il avait déclaré que puisque le sujet la concernait en tant que femme portant le hijab, il n'avait pas de mal à l'approcher. Bien que Noura n'était pas du même avis que son interlocuteur quant au droit qu'il avait de l'aborder si informellement de présumer de sa disponibilité, elle n'a pas été en mesure d'empêcher l'interaction en question. C'est un exemple frappant des conséquences de la perte de l'anonymat vécue par plusieurs des étudiant.e.s qui portent le *hijab*.

Il est intéressant de juxtaposer cette histoire avec une autre racontée par Noura, concernant une interaction dans un lieu public, cette fois avec une femme non-musulmane : « About a month ago, I was at Starbucks studying and there was this white woman who kept staring at me and I'm just like oh my God. And by accident I dropped my earphones and she was like nice scarf. And I was 'Oh my God'. » Il ressort clairement de son témoignage que cette étudiante n'avait pas souhaité être en communication avec l'autre femme. Lorsque nous lui avons demandé de préciser ses impressions sur les intentions des personnes qui ont tenté de l'approcher, Noura a répondu :

Depends. Like that man I knew he was- he was Moroccan, I know you're Arab but- I know he was Muslim from the accent, I think. But that woman was a white woman and she looked Italian or whatever. And she started a conversation and then our conversation lasted two hours. And I was just studying. And here's the thing: with people I feel like I have to make more effort to look nice, to be nice so they will be, she's not aggressive, she's not that mean. I feel like I have to make more effort. And at the end I was like nice meeting you. And I shook her hand. And she was like I saw some girls wearing the turban, they're so ugly. And I was like it depends how you wear it and she was like it looks so nice on you. And I was like ok thank you. And she was like but why do you wear it? To cover up from men? I think men should try to control themselves by themselves. And I was like you didn't even really ask me the question, you just answered it by yourself. And I was like, ok. But I didn't even answer the question. I was like, why it bothers you? And she was like no no, I was just saying that men they should control themselves. But why did you wear it then? And I was just like it's an identity, it's me. And she was like, so you are advertising your own religion? And I was like yeah. You can say that. And she was like you're not allowed to do that. And I was like well you're wearing a Micheal Kors with some Nikes; you're advertising too. Why are you allowed to do that and not me? And she was like it makes sense.

Dans cet extrait plus long, Noura a donné à l'équipe de recherche accès à un exemple concret de ce qui semblait être une expérience assez courante pour les femmes musulmanes visibles : se faire abordée sans permission par des étrang.è.r.e.s; être interrogée sur leur pratique religieuse; recevoir l'avis des gens sans qu'elles l'aient demandé sur leur pratique religieuse; être jugées pour leur pratique religieuse et, finalement, se faire expliquer par des non-musulman.e.s comment les musulmanes devraient être. Pour ces jeunes femmes, être lues comme musulmanes et religieuses menait à ce qu'elles soient perçues soit comme inintéressantes, et donc invisibles, soit comme un objet de curiosité, et hypervisible. Il n'est pas surprenant qu'ayant accumuler de telles expériences, plusieurs nous racontent qu'elles sont fatigué.e.s.

Islamophobie anti-noire

Lorsque la vie musulmane est présentée dans les médias au Québec, elle tourne généralement autour des immigrant.e.s et de leurs descendant.e.s d'Asie du Sud, du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord. Des images de femmes et d'hommes noir.e.s musulman.e.s et une telle association est généralement absente de l'imaginaire populaire (Mugabo, 2016). Cet effacement a un impact sur les jeunes musulman.e.s noir.e.s habitant et étudiant au Québec. Soumaya décrit ici un incident à son travail lorsqu'une cliente lui a fait une remarque islamophobe, sans se rendre compte qu'elle était elle-même musulmane :

And the worst thing is that people tend to like say something about Muslims- I remember, because I work at Winners, and there was a girl wearing a hijab on cash and then a customer came and said: "Ah, these people." And, I was like: "Ah, really, do you know that I'm Muslim too?" So, that was like one of my moments that could use that privilege to, you know, hit back.

Ce que cette étudiante appelait son « privilège », c'est le fait qu'elle n'était pas visiblement musulmane parce qu'elle ne portait pas de *hijab*. Elle a estimé que cela facilitait peut-être la réponse aux commentaires négatifs de la cliente. Or, selon l'expérience de Soumaya, il est également possible que la cliente n'ait pas fait le lien entre Soumaya et l'islam parce qu'elle est noire, notamment en raison du manque d'éducation à ce sujet.

Soumaya a été la cible de l'islamophobie anti-noir de la part des musulman.e.s et des non-musulman.e.s. Lorsque nous lui avons demandé si elle se considérait comme une musulmane visible, elle a répondu :

I don't necessarily, no. Like, I do feel Muslim but what I've experienced proves to me otherwise; that people do not necessarily see me as Muslim at first. Like, that people tend to ask me: "Why is your name [Soumaya]?" Like, uh, okay. Like one of my bosses at Winners, she was from Morocco and she asked me: 'Ah, why did your parents decide to call you [Soumaya], that's an Arabic name?' And, I was like: "Aight. Do you know that I'm Muslim?" And she was like: "Really? I didn't know that." And it was just so awkward and you know she's my boss so I cannot say anything. So yeah, it was so really- it was just awkward.... If I'm called Mohammed, you assume I'm Muslim, you know? And then if I tell them, no actually I'm not, which is, could be possible as well, you know. You say: "Ah, okay I'm sorry, I just assumed you, you were Muslim because you're named Mohammed."

Ce que Soumaya demandait, c'est pourquoi d'autres personnes portant un nom musulman identifiable étaient présumées musulmanes, alors que dans son cas à elle, le lien n'était pas fait? En d'autres termes, pourquoi avait-il semblé si surprenant, même pour d'autres musulman.e.s, d'imaginer qu'elle aussi pouvait être musulmane ? Au courant de l'entrevue, il est devenu clair qu'en tant que membre minoritaire des communautés musulmanes locales, Soumaya a systématiquement vécu des moments de marginalisation aux mains d'autres musulman.e.s parce qu'elle était noire. Donc, pour elle, ni Montréal, ni Vanier ne pouvaient être qualifiés de réellement sécuritaire.

Zahra est une autre étudiante noire musulmane avec qui nous avons parlé. Pendant son séjour à Vanier, il y a eu des périodes où elle portait le *hijab* et des périodes où elle ne portait pas. Au cours de son entretien, elle a parlé de son expérience en tant qu'étudiante musulmane visible et non visible. Nous avons demandé si les gens la traitaient différemment lorsqu'elle portait le *hijab* : « People look more. That's it, like I notice the looks are more intense. I feel like it's the first time they see someone like me. » Elle explique qu'elle se démarquait en tant que femme noire portant le *hijab*, et que les gens étaient surpris par elle. Sa perception était qu'elle apparaissait comme une sorte d'anomalie pour les gens et qu'elle ne correspondait pas à l'image qu'ils se faisaient d'une femme musulmane. Lorsque l'intervieweuse lui a demandé si elle attirait autant de curiosité après qu'elle ait enlevé le *hijab*, elle a répondu : « I thought I wouldn't get any looks, but no, like, even being Black, like people are like why is she here? » Ce que nous avons appris de ces entrevues est que les femmes musulmanes noires s'attirent à la fois un intense scrutin et l'effacement. Par exemple, Soumaya racontait que certaine.e.s musulman.e.s vont « tester » sa pratique en posant plein de questions quant au Ramadan ou la prière, comme si elle devait en fait prouver qu'elle est musulmane. Par contre, contrairement à Soumaya, malgré son sentiment d'être perçue et traitée comme une sorte d'intruse, Zahra disait se sentir en sécurité à Montréal : « I feel like Montreal is the only – but even parts of Montreal... Yeah, Saint-Laurent, downtown, that's okay. But when you go to Pointe-aux-Trembles or whatever, that's... » Comme il a été mentionné précédemment dans ce rapport, le sentiment de sécurité pour plusieurs des participant.e.s était généralement accompagné d'une sorte de mise en garde. Oui, elles se sentent globalement en sécurité, mais cette sécurité demeure fragile et elle est facilement perturbable.

Conclusion

Cette section révèle, selon nous, qu'il n'est ni efficace ni assez précis de tenter de mieux comprendre les expériences des étudiant.e.s musulman.e.s au cégep, sans également prendre en considération les nombreuses intersections des identités et des expériences des étudiant.e.s à l'extérieur du cégep. Ce qu'ils vivent au cégep affectent la façon dont ils vivent le monde à l'extérieur du Collège, et vice versa. De plus, ces étudiant.e.s constituent une population minoritaire tant au cégep qu'à l'extérieur, et bien que ces contextes ne soient pas interchangeables, les expériences minoritaires des étudiant.e.s avec qui nous avons parlé avaient tous une sorte de continuité, un fil conducteur qui traversait une grande partie de ce qu'ils nous ont dit.

Saint-Laurent et Sherbrooke : Vie institutionnelle

Passons maintenant aux deux autres cégeps qui ont participé à l'étude. Il est important de noter qu'à Saint-Laurent, ces données sont tirées uniquement de rencontres individuelles entre les participant.e.s et les chercheuses, mais qu'à Sherbrooke, celles-ci sont tirées d'une seule rencontre, dans le cadre d'un groupe de discussion auquel trois étudiantes ont participé, dont deux se connaissaient déjà. La liste de questions posées lors des entrevues individuelles est différente de celle des questions posées lors des groupes de discussion, ce qui le rend un peu difficile d'analyser les données ensemble, mais nous trouvons quand même plusieurs fils conducteurs à travers les deux contextes.

Afin de mieux comprendre les expériences des étudiant.e.s musulman.e.s au cégep, il était important de mieux comprendre comment ils naviguent l'institution qu'est le cégep. Pour ce faire, nous avons posé des questions concernant les services dont ils bénéficient en tant qu'étudiant.e.s, concernant le sentiment d'appartenance et de sécurité, ainsi qu'au sujet de la diversité au sein de la population étudiante et professorale. Étant donné l'importance que revêtait pour bon nombre des participant.e.s de Vanier la salle de prière et l'Association étudiante musulmane, nous avons aussi posé des questions à ce sujet aux autres collègues. Par contre, étant donné qu'il n'existe pas de salle de prière ni au Cégep de Sherbrooke ni au Cégep de Saint-Laurent, nous avons intégré la discussion de la salle de prière (et de son absence) avec cette discussion plus large du rapport des étudiant.e.s à leurs institutions.

Services

Nous avons demandé si le cégep offre des services d'appui aux étudiant.e.s et s'ils en avaient bénéficié. Il était question ici autant de services au niveau personnel (aide financière, psychologique, etc.) qu'académique (tutorat). Les réponses étaient variées. Pour Bilal, étudiant à Saint-Laurent, bien que ces services existent et qu'il en est au courant, il n'y a pas eu recours : « Oui, y en a mais j'ai jamais été les voir pour l'instant, j'ai pas eu des problèmes pour aller, j'ai pas eu de besoin d'aller les voir. Mais, ça il y a, oui. » Fatima, du même collège, en bénéficie grandement : « Oui, oui, tout. Oui. Aide financière, tutorat aussi, même pour les services adaptés aussi. J'suis une étudiante au services adaptés, 'pis j'ai tous les, les services pour ma réussite, ouais. Aucune discrimination à ce cégep. » Cette étudiante parle avec enthousiasme et reconnaissance de l'appui qu'elle reçoit, notamment au niveau académique. Pour elle, cet appui équivaut à une certaine équité, ou du moins l'absence de discrimination.

Cette expérience se démarque nettement de celle de Hayat, toujours au Cégep de Saint-Laurent. Quand nous lui avons demandé si elle bénéficie de ressources quelconques, elle nous a dit que non. Quand nous avons creusé en demandant s'il y en a qu'elle aurait souhaité avoir, voici ce qu'elle nous a répondu :

Je sais pas si ces choses-là sont offertes en tant que tel au cégep, parce qu'on a pas vraiment de, d'informations qui sont données par rapport à ça. Il faut vraiment aller les chercher, si tu, tu les veux, c'est pas offert tout devant toi. Eum, comme par exemple récemment j'ai appris qu'on pouvait demander une révision de note. J'étais pas au courant avant ça. Y'a beaucoup de [personnes] en fait qui étaient pas au courant avant ça, et c'est

très difficile d'avoir accès à certaines ressources quand on n'est pas au courant qu'on peut les avoir.

Pour Hayat donc, cet appui demeure peu ou pas accessible. Elle nomme un genre de malaise qui n'est pas peu commun chez les étudiant.e.s qui peuvent parfois trouver que les structures de l'institution sont difficiles à naviguer. Iels peuvent ainsi avoir l'impression d'être laissé.e.s à eux-mêmes.

Lors de nos rencontres, plusieurs participant.e.s ont exprimé le désir de bénéficier d'un appui communautaire, de la part précisément d'autres musulman.e.s. Le lien s'est rapidement fait lors de ces discussions avec l'absence d'espace de prière ou de recueillement, que nous allons explorer plus en profondeur dans la section **Association étudiante musulmane / Salle de prière**. Or, en amont du sujet de la salle de prière, certain.e.s étudiant.e.s ont nommé qu'iels perçoivent un certain manque d'ouverture quand iels recherchent un certain appui quant à leur pratique et leur identité religieuse. Par exemple, Hayat raconte : « Euh, par rapport à ma religion, non, j'ai jamais reçu ce genre d'aide, non. » Cette citation est plutôt limitée et se comprend mieux en la mettant en lien avec les propos d'autres étudiant.e.s. Quand nous avons demandé à Hind, étudiante aussi au Cégep de Saint-Laurent, par exemple, s'il y avait des ressources auxquelles elle n'a pas accès mais dont elle aurait aimé bénéficié, elle nous dit : « Ben comme j'ai dit tantôt là, on a pas vraiment d'association, on est pas vraiment ouvert dans les trucs de culture et de religion. Y'a par exemple des trucs artistiques comme théâtre, musique, mais euh les trucs plus communautaires, plus culturels on a pas vraiment ça ici je trouve. » Quand nous poursuivons le questionnement à ce sujet, à savoir si l'institution a cherché à lui fournir un appui en tant qu'étudiante musulmane ou plus globalement aux étudiant.e.s musulman.e.s, elle répond :

Non je pense pas, mais à la base, l'administration je pense pas qu'elle est vraiment impliquée aux musulmans ou n'importe quel type de— je pense que comme genre on existe 'pis c'est tout et, euhh, comme tout le monde et on est pas vraiment comme le centre d'un problème ou n'importe quelle culture ou religion on fait pas vraiment— on l'avise pas vraiment dans ce sujet fait que je pense pas que c'est vraiment un truc que l'administration va aborder.

Il est intéressant de regarder de plus près ces deux citations provenant de la même étudiante. Dans un premier temps, Hind nomme qu'elle perçoit une difficulté à envisager des initiatives partant de motivations religieuses ou culturelles. Pour elle, il y a une limite à ce qu'elle peut espérer comme étudiante musulmane, hormis les espaces classiques comme les clubs de sports ou artistiques. Or, dans la citation suivante, nous apprenons que bien qu'elle ne se permet pas d'attendre de l'administration de l'appui à cet égard, selon elle ce désintérêt s'inscrit à la fois dans une indifférence au phénomène religieux tel qu'il pourrait exister chez les étudiante.s globalement, ainsi que l'absence d'initiative de la part des étudiant.e.s musulman.e.s. Elle ne s'attend aucunement à ce que l'administration prenne l'initiative à cet égard. Cette attitude se démarque de certains témoignages reçus à Vanier, où des étudiant.e.s ont exprimé qu'il est « normal » de s'attendre de la part de l'administration du cégep qu'elle se préoccupe de la santé spirituelle de ses étudiant.es. Nous avons vu, tout au long des entrevues menées dans les deux cégeps francophones, une certaine intériorisation des « limites à ne pas franchir » chez les étudiant.e.s vis-à-vis des structures institutionnelles.

Diversité

Tel qu'annoncé dans l'introduction de ce chapitre, une des questions posées concernait la présence de diversité au sein de leur institution. En réponse à notre question à savoir si les étudiant.e.s trouvaient que leur cégep était un endroit diverse, Habiba décrit l'environnement au Cégep de Saint-Laurent ainsi :

La diversité, il n'y en pas beaucoup, je trouve. Je trouve que c'est vraiment un cégep majoritairement québécois, pure laine. Tu vois quelques-uns qui vont genre apparaître dans ton programme- tu vas voir un qui est de race noire, un arabe, un latino, mais c'est très rare. Dans tes classes de français ou dans tes classes de psycho, sciences humaines genre. Si t'arrive en art, par exemple, zéro. T'arrive en cinéma, zéro. [...] Les enseignants aussi. J'ai jamais vu une enseignante, par exemple, voilée. Ou une enseignante de race noire, j'en j'ai jamais vu.

Les propos de cette étudiante sont intéressants car ils nous permettent de mieux situer le sentiment d'isolement qu'elle et d'autres ont exprimé lors des entrevues. Hayat tient des propos similaires:

Euh, par rapport à la diversité, non, y a pas beaucoup de diversité. Euh... c'est une très grande majorité euh blanche. Et je dirais encore après ça il y a une, euh, ça serait les musulmans après ça. Et puis après ça viennent les autres races, euh, y en a pas beaucoup. Euh, c'est une très très grande majorité blanche et euh c'est... C'est plutôt difficile d'avoir, de trouver une certaine activité ou peu importe qui, qui n'est pas, qui... n'est pas rempli de, de, d'une majorité blanche.

Le quartier où se situe ce cégep est très multiculturel. Il n'est donc pas surprenant que le deuxième groupe en importance soit celui des musulman.e.s. Hayat fait aussi référence à la difficulté de trouver sa place dans la vie collégiale. Nous comprenons de son témoignage que toute tentative à cet égard mènerait à ce qu'elle se retrouve en minorité. Par contre, Hind qui étudie au même cégep que Hayat décrit la situation autrement :

Uhh oui je trouve vraiment que cégep Saint-Laurent c'est vraiment, vraiment ouvert culturellement, mais, c'est en fait- y'a pas de discrimination parce que euhh je trouve tous types de personnes avec différentes idées 'pis tu peux venir en pyjamas et personne va te juger [haha]; tu peux vraiment faire ce que tu veux et t'exprimer la manière que tu veux 'pis c'est vraiment ouvert. C'est ce que j'aime de ce cégep- ouais.

Il semblerait que pour cette étudiante, la diversité équivaut à l'ouverture à « tous types de personnes ». Il n'est pas entièrement clair si elle fait référence aussi aux minorités religieuses dans son évaluation. Pour Aminata, étudiante au cégep de Sherbrooke, il serait souhaitable de créer des occasions où les étudiant.e.s pourraient afficher la diversité de leurs origines. Elle estime que ça lui permettrait à elle aussi de se sentir à l'aise de porter des vêtements qui témoignent de ses origines sans se sentir marginale et sans attirer une attention négative:

Ouais. C'est vrai je trouve que ça serait euh intéressant, mais en tout cas personnellement j'aimerais ça, euh oui mettre des robes traditionnelles et tout ça mais comme t'a dit, étant

euh t'es toute seul, t'sais les gens ils vont facilement... te reconnaître, pis y vont être comme euhm, pourquoi est-ce que tu t'habilles comme ça et tout ça, euh je trouve que ça serait quand même intéressant euh, qu'au cégep, ils organisent ça une fois par année, peut-être une journée vraiment multiculturelle, où tu t'affiches avec ce que tu portes d'habitude pour euh, les fêtes, les cérémonies de ton pays, pis vraiment c'est pour [que] ça fasse un beau mélange, parce que je trouve que le, l'une des plus grande forces du cégep ici à Sherbrooke c'est que y'a plusieurs communautés, mais, que-ce qui est triste c'est que les communautés même parfois à l'intérieur de ces communautés, les gens ils vont se juger, euh t'sais c'est pas très euh, j'sais pas comment le dire, t'sais les gens ils vont pas être très genre expressif sur leurs vêtements et tout ça là.

Les paroles d'Aminata suggèrent qu'il existe une sorte d'auto-censure qui se passe au niveau individuel pour les étudiant.e.s qui se sentent minorisé.e.s et qu'une initiative au niveau institutionnel pourrait aider ces étudiant.e.s à sentir plus confiant.e.s grâce à la force collective de la communauté estudiantine qui s'exprime ensemble.

Sentiment d'appartenance

En plus de demander aux étudiant.e.s de dire si iels sentaient qu'iels font partie de la communauté d'étudiante avec qui iels étudient, nous leur avons demandé de nous décrire globalement ce que ça signifie pour iels d'être des étudiant.e.s musulman.e.s. à leur cégep. Nous avons aussi demandé si iels se sentaient libres de s'identifier publiquement comme musulman.e.s. Les réponses ont souvent mené à des réponses qui touchent à la question de l'appartenance. Hind, par exemple, ne semble pas faire de distinction entre ce qu'elle vit comme étudiante au Cégep de Saint-Laurent et ce que pourrait vivre des étudiant.e.s. non musulman.e.s: « Euh ben je trouve que mon expérience est comme n'importe quelle expérience de n'importe quelle personne, je trouve pas que y'a vraiment une différence. Euh y'a beaucoup de musulmans et c'est vraiment ouvert; je trouve pas que y'a une différence entre n'importe quelle personne et je suis vraiment intégrée dans le cégep avec les étudiants. » Cette réponse ne surprend pas dans la mesure où l'étudiante avait déjà exprimé dans la section antérieure quant à l'ouverture à son cégep.

Fatima aussi affirme qu'elle sent généralement qu'elle fait partie de son cégep et qu'elle est traitée équitablement. Elle croit aussi que la liberté est une valeur prisée à Saint-Laurent: « le cégep est quand même assez ouvert à nos idées, 'pi à notre expression. Oui, oui, à l'expression, oui. Liberté d'expression, je trouve que c'est un sujet quand même assez, euh, euh...comment dire...qu'y a une grande importance au cégep. » C'est ce qu'elle a dit lorsque nous lui avons demandé si elle croyait que le cégep était un lieu sûr où les étudiante.s. se sentent libres d'affirmer leurs croyances et leurs identités. Or, Fatima dit autre chose aussi:

Euh, je sais pas si - si c'est moi qui a un peu peur d'eux, ou ils sont vraiment strictes au sujet de la religion...um, c'est juste un petit point que je voulais mentionner. Pour moi, c'est pas claire. Est-ce que c'est moi qui à peur de, euh, imposer - pas imposer, ben, plus de clarifier... montrer mon point vers la religion, ou c'est eux qui sont un peu plus stricte sur ce sujet? Ben, j'suis encore sur le sujet de découvrir ça. Oui, mais en tant que cégep Saint-Laurent...j'suis bien au cégep. J'aime bien mon cégep. J'suis content, j'ai jamais eu de -

d'expérience ou des - des abus - mon voile, ou... oui, ça jamais - j'ai jamais eu ça, ce genre de...

Ce témoignage interpelle particulièrement car cette étudiante qui porte le foulard dit clairement qu'elle n'a jamais été victime de discrimination et qu'elle se sent bien dans l'institution. Elle se questionne toutefois sur le rapport du cégep à la religion. Elle demande si c'est dans sa tête ou est-ce « qu'ils sont vraiment stricte au sujet de la religion ». Fatima affirme son sentiment d'appartenance et cherche à se réconcilier avec le sentiment de malaise qu'elle perçoit vis-à-vis de la pratique religieuse dans l'institution. Elle se demande si le problème vient d'elle. Le sentiment de bien-être affirmé se construit donc autour de et malgré les espaces de tension. Ce genre d'ajustement affectif et psychologique n'était pas rare parmi les répondant.e.s., autant dans les cégeps francophones qu'à Vanier. D'ailleurs, Habiba offre un témoignage qui va aussi dans ce sens. Dans la section sur la diversité plus haut, elle parle du manque de diversité au sein des populations estudiantines et professorales. Par contre, quand nous demandons si elle se sent à l'aise de s'identifier comme musulmane et si elle pense que c'est un espace généralement sécuritaire pour les étudiant.e.s musulman.e.s, elle répond : « Oui, parce que c'est quand même une école ouverte. Normalement, elle est ouverte d'esprit, pis tsé les élèves sont quand même, malgré qu'il y en a quelques-uns qui sont fermés, c'est une école qui est ouverte et pas discriminatoire. »

Pour Aminata, le sentiment d'appartenance est moins présent: « Pas vraiment j'dirais... je veux dire on est, on fait partie de la masse, on étudie, on rentre chez nous et c'est tout [rigole]. J'veux dire y'a pas de, d'activité ou mis-en-place, tout, y'a pas de- c'est ça, de truc mis en place. » Elle explique l'absence d'un sentiment d'adhésion qu'elle ressent par l'indifférence qu'elle perçoit chez l'institution quant à ses besoins plus spécifiques. Layla, étudiante avec Aminata au Cégep de Sherbrooke, tient des propos très similaires:

Ben un effort pour intégrer les gens et étrangers, les gens avec une culture différente, et ils vont pas faire un effort pour nous intégrer dans la masse, on est juste un étudiant parmi tant d'autres, euh, qui va juste passer ses deux ou trois ans ici, 'pis il va partir. Vous voyez ce que je veux dire? C'est juste euh, ben tu étudies et tu pars, c'est tout.

Ces deux étudiantes décrivent leur anonymat à la fois comme la marque de leur appartenance et comme une forme d'aliénation car elles se voient comme porteuses de cultures « étrangères », pour reprendre leurs paroles. Tandis qu'il y a du répit dans le fait d'être traitées comme tout le monde, il n'est pas rare de vouloir être visible dans notre singularité, particulièrement dans l'adolescence.

Bien que plusieurs participant.e.s aient nommé le souhait de ne pas recevoir un traitement spécial, certain.e.s luttent aussi avec le fait de ne pas se sentir entièrement vu.e.s, ou encore avec les conséquences liées à la visibilité. Hayat aussi vit ces difficultés :

Euh, s'identifier librement comme musulmans? ... Je, je suis pas vraiment sûr, parce que, euh, d'après ce que j'ai observé, uh... les gens au cégep, les élèves au cégep sont vraiment euh... très fort d'esprit, ils aiment beaucoup s'exprimer, mais ils ont tous à peu près la même vision des choses. Euh, souvent les posters, les choses qu'on voit partout sont toujours à propos de la même chose. Et c'est difficile de... de donner son opinion dans, dans le cégep, surtout si tu as une opinion différente. Donc, euh... je sais pas si pour s'exprimer

clairement, uh, comme étant musulman et avoir vraiment des, des activités par rapport aux musulmans, ce serait vraiment reçu d'une manière positive, surtout si on met des posters ou quelque chose comme ça. Ça serait pas très bien reçu, je pense pas, non

Comme Fatima, Hayat constate l'ampleur de l'attachement au sécularisme et craint la réaction de la majorité face aux activités qui rendent l'identité musulmane visible. Donc encore une fois, l'ouverture et l'acceptation auraient des limites que les étudiant.e.s musulman.e.s comprennent bien, c'est-à-dire de ne pas s'inscrire en défaut au mœurs majoritaires de façon trop explicite.

Bilal nous a parlé longuement de la difficulté de vivre pleinement comme étudiant et musulman au Cégep de Saint-Laurent. Il en sera question dans la prochaine section sur l'espace de prière. Il nous a aussi parlé du fait de se sentir mal à l'aise en demandant s'il y a du porc dans tel ou tel plat. Il a parlé de sa crainte de dire des choses publiquement, de peur de connaître des représailles. Quand nous lui demandons s'il sent qu'il est membre de la communauté, « un membre la famille » du collègue, il dit tout simplement non.

Association étudiante musulmane / Salle de prière

Comme a déjà été mentionné, aucun de ces deux cégeps offre une salle de prière pour les étudiant.e.s musulman.e.s. Toutefois, nous avons posé des questions liées à la salle de prière, pour faire réfléchir si une telle salle, ou une association musulmane, serait possible ou désirable. Tandis que certain.e.s ont parlé de l'évidence des bienfaits d'avoir accès à ce service, d'autres ont fait allusion à ce qu'ils ont appelé « une association culturelle » où ils pourraient se retrouver entre personnes dont les intérêts se rejoignent à certains égards. Une étudiante a même fait référence à la salle de prière dont bénéficient les étudiant.e.s de Vanier et combien ils en ont la chance.

Or, bien que les étudiant.e.s semblaient faire l'unanimité dans leur intérêt pour une telle initiative, certain.e.s ont soulevé la complexité de la démarche pour l'avoir. Par exemple, pour Bilal, l'idée d'une association devrait venir de l'administration afin d'éviter que les étudiant.e.s ne soient injustement stigmatisé.e.s si la demande venait d'eux:

Bilal : Parce que c'est eux qui vont dire après 'okay, on vous accorde ça, mais vous devez respecter telle règle, telle règle, telle règle'.

Intervieweuse: Alors ce que vous dites c'est tant que ça ne vient pas comme initiative de l'administration, c'est peu probable que les étudiant.e.s cherchent à s'organiser par peur d'être stigmatisé.e.s?

Bilal: Exactement, on a ces idées des fois et on se dit 'mais pourquoi pas'? En fait tout suite, on dit que non ça sert à rien parce que là-bas, ils vont dire- ils vont commencer à se radicaliser, ils vont envoyer la police, il vont venir ici.

Cet échange soulève plusieurs enjeux. D'une part, la peur de la mainmise de l'administration sur un tel espace. D'autre part, l'étudiant évoque la possibilité que la salle devienne un lieu de suspicion de la part de l'administration, qui le verra comme espace potentiel de radicalisation. Ces craintes se comprennent bien dans un contexte où les espaces musulmans ont été systématiquement surveillés, notamment les mosquées.

Pour Fatima aussi, la démarche pour obtenir un espace pour que les étudiant.e.s musulman.e.s puissent se recueillir a été semé d'embûches. Dans l'extrait qui suit, elle raconte son expérience :

Fatima: Ben, y a – je voulais voir – j'avais demandé d'avoir une communauté musulmane mais ils ont refusé parce que, euh, ils ont – ils font pas des communautés religieuses. On peut faire, euh, toute autre communauté mais sauf religieuses parce qu'ils sont un peu plus – euh, sujet de laïcité.

Intervieweuse: C'était qui qui a refusé?

Fatima: J'ai pas, euh, j'ai pas vraiment fait la demande, mais ils ont dit que ça va pas vraiment passer.

Intervieweuse: Ok. C'est les autres étudiants qui ont dit ça? Ou, c'est...

Fatima : Euh, ben, il y a le responsable... de la diversité culturelle, je pense? 'Pis, là, il m'a dit qu'on fait pas des communautés religieuses, mais on fait autres communautés...ben, d'activités sportives ou n'importe quel [...] Ouais, ils voulaient pas rentrer dans le sujet des – comme, des religions. 'Pis, moi, je voulais un local pour prier comme ici à Vanier. Parfois, je viens, c'est – c'est super. J'aimerais tellement avoir un local à cégep St-Laurent, mais ils ont...ouais, c'est ça. 'Pis aussi, ils ont dit qu'ils manquent des locaux, faque il peuvent pas donner un local juste pour une seule communauté. Ils voulaient qu'on le partage plus.

Il est intéressant de regarder ces deux témoignages en parallèle. Bilal et Fatima sont tous deux des étudiant.e.s au Cégep Saint-Laurent. Au courant de notre rencontre, Bilal nous a clairement indiqué qu'il y croyait qu'une demande pour un local serait probablement refusé; Fatima elle en a eu la confirmation. Ces étudiant.e.s nous ont dit qu'il n'y a pas de clubs religieux sur le campus.

D'ailleurs, pour Hayat, il n'est pas évident qu'avoir un salle de prière soit quelque chose de souhaitable :

Parce qu'avoir une salle de prière seulement pour les musulmans, alors il faudrait aussi en avoir une pour tous ceux qui voudraient prier par rapport à leurs croyances religieuses.

Donc, je trouve que ça serait plutôt quelque chose de pas très juste pour les musulmans.

Avoir une association c'est une chose, parce qu'on peut le faire en étudiant.e. Et puis, euh, avoir une salle réservée seulement pour la prière c'est différent.

Cette étudiante soulève la difficulté dans un contexte pluriculturel d'accomoder un groupe uniquement; elle fait aussi une distinction entre la salle de prière et l'association étudiante, une distinction que ne font pas tou.te.s les participant.e.s. De telles divergences entre les avis sur la question de la salle de prière permettent mettre en lumière la diversité qui existe au sein des populations musulmanes, et cette diversité se manifeste parmi la population estudiantine. Par ailleurs, comme nous l'avons vu au Collège Vanier sur d'autres enjeux, la reconnaissance de la complexité de ces questions dans un contexte comme le Québec, particulièrement, amène Hayat et Bilal à faire le travail de tempérer eux-mêmes les attentes qu'ils ont vis-à-vis de l'institution.

Sécurité

La question de sécurité était parmi les choses que nous cherchions à déceler auprès des participant.e.s qui se sont livré.e.s à nous. Ainsi, nous leur avons demandé s'ils se sentaient en sécurité

sur le campus. Voici ce que Bilal nous a dit lorsque l'intervieweuse lui a demandé si ce sentiment pouvait changer en fonction du lieu précis où il se trouvait :

Bien sûr! Uhm, comme genre vers le terrain-là, ça c'est – quand – vers 18h là, quand t'es seul des fois, tu dis peut être c'est pas sûr. Mais ça c'est pas sûr parce que moi je m'identifie en tant que musulman par rapport à certaines personnes. On décide des fois, on sait pas qu'est ce qui va arriver. En plus des fois je pars à la mosquée et quitte la mosquée, je marche – je marche pour revenir au cégep. Je ne sais pas si il y a des personnes qui me suivent, pour dire okay lui c'est un étudiant au Saint-Laurent, on sait qu'il est musulman, ça c'est parfois ça me donne des peurs, ce qui fait qui on insiste toujours pour être deux ou trois personnes. Des fois on a envie de rester ici, à la bibliothèque jusqu'à 20h, pour étudier okay. Je rentre chez moi parce que s'il y avait pas la mosquée à côté, avant j'avais pas cette peur. Mais depuis que la mosquée est là, et que je vais comme souvent à la mosquée, donc des fois j'ai un peu peur.

Ce témoignage illustre bien la question de l'hyper-conscience que nous avons soulevée à plusieurs reprises, c'est-à-dire la crainte qu'ont exprimé plusieurs participant.e.s quant à leur visibilité comme musulman.e.s et le danger que cette visibilité peut leur poser. Ce qui nous interpelle spécialement dans cet extrait est le rapport de l'étudiant à la mosquée. Bien que la présence de celle-ci facilite sa pratique, surtout parce qu'il n'existe pas de salle de prière au collège qu'il fréquente, sa proximité rend l'étudiant craintif. Comme certain.e.s étudiant.e.s du Collège Vanier l'ont aussi nommé, les espaces réservés au culte musulman seraient associés aussi à une certaine menace. Cela n'étonne nullement dans la mesure où deux des attaques les plus meurtrières de l'histoire récente ont eu lieu dans des mosquées. D'ailleurs, l'islamité de Bilal n'est pas visible dans la mesure où ses vêtements ne sont pas identifiables à l'islam. Le danger proviendrait pour lui du fait qu'il pratique ouvertement sa religion. Il soupçonne que cela ne passe pas inaperçu.

Fait intéressant, hormis Bilal, les participant.e.s rencontré.e.s dans les deux cégeps francophones ont dit se sentir en sécurité sur leur campus. Toujours au Cégep de Saint-Laurent, bien que Hind a dit se sentir le plus en sécurité au sein de son département, elle a aussi dit que ce sentiment demeurait relativement le même peu importe où elle se trouvait sur le campus. Fatima s'est exprimée dans des termes similaires: « Je pense que c'est très homogène. Y'a pas- tout le cégep est très sécuritaire. » Hayat elle a cité l'absence de violence comme l'élément sécurisant : « j'ai jamais eu... avoir, euh... une situation de violence à l'école ou peu importe, donc je me sens plutôt en sécurité je dirais au cégep en tant que tel. Um... À l'extérieur... c'est une idée un peu différente, mais à l'intérieur du cégep, je me sens plutôt en sécurité. » Ce témoignage rappelle celui de plusieurs participant.e.s de Vanier qui ont aussi nommé la frontière entre la sécurité qu'ils ressentent au sein du collège, versus l'insécurité qui peut les habiter en circulant en dehors. Pour Hind, le sentiment de sécurité qu'elle ressent provient du nombre important de musulman.e.s qui fréquentent l'établissement : « y'a un peu de sécurité juste d'avoir une communauté ici qui est assez large. » Comme d'autres l'ont mentionné, le fait de se savoir entouré de gens partageant dans une certaine mesure un référent de valeur semblable au sein était un facteur rassurant pour cette étudiante. Cela s'explique d'autant plus que l'identité musulmane a été marquée comme étrangère à plusieurs reprises et à grande échelle au Québec. Or, Hind s'empresse d'ajouter « mais je pense que pour n'importe quel type de personne c'est sécuritaire

ici. Euh c'est vraiment un cégep qui est comme basé sur comme les différences et sur la diversité. » Il semblerait que Hind considère que la présence de la diversité au sein de la population estudiantine, incluant la présence d'autres musulman.e.s, est un facteur garantissant la sécurité de tout le monde.

Il est arrivé souvent au courant des entrevues qu'en réponse à d'autres questions, les participant.e.s approfondissent leur réflexion ou offrent des informations supplémentaires en lien avec une réponse antérieure. C'est le cas notamment de Fatima. Nous lui avons demandé si les événements rapportés dans les médias, particulièrement à la suite d'incidents impliquant de la violence à l'égard des musulmane.e.s avaient une incidence sur son sentiment de sécurité. Voici ce qu'elle nous a dit :

Uhm, oui, surtout l'attaque, um... uh, à Québec. Quand il y a eu l'attaque, oui, j'ai vécu des moments très difficiles. Uhm, j'ai... j'avais beaucoup de sentiments, j'étais – insécurisées, je sentais... 'pis, uhm, j'avais aussi – je pensais toujours comment les gens réagissaient et pensaient à ce sujet. Mais...j'étais un peu déçu parce qu'on avait – pas vraiment beaucoup en parlé, mais y a eu un geste quand même assez, euh...soutenable...où, euh, on disait, ben, on a fait de – que – tout le monde porte un t-shirt ou un chandail blanc pour, euh, la solidarité de ce qui s'est passé. Mais je trouve que y a pas eu assez de... on a pas assez parlé aussi, ouais. Mais, euh, oui, ce qui s'est passé, ça m'a... j'ai vécu à peu près... deux-trois mois, uh, insécuritablement, des sentiments de peur...ouais, c'est ça.

Cet extrait reflète bien la réalité que même lorsqu'ils se sentent bien au sein de l'institution, ce qui arrive en dehors a néanmoins une incidence sur leur bien-être.

Pour Hind aussi, l'espace au collège semble se démarqué des autres espaces qu'elle navigue quant à l'impact de la représentation négative soutenue : « genre je trouve que comme au cégep ils sont un peu plus euh– ils comprennent la situation et les gens savent que– parce que quand t'as beaucoup de musulmans ils savent que c'est pas le cas dans la vraie vie. » L'étudiante exprime la confiance que ses pairs au cégep savent que ce qui est montré à la télé comme représentation de l'islam et des musulman.e.s ne colle pas à la réalité. Elle en conclue que cela est aussi dû au fait que les musulman.e.s qui sont nombreux donnent un bon exemple.

Saint-Laurent et Sherbrooke : Salle de classe

Les étudiant.e.s au cégep passent une portion importante de leur temps en classe. Autant l'administration que le personnel enseignant souhaitent que tou.te.s les étudiant.e.s bénéficient d'un sentiment de confort dans ces espaces. Or, différent.e.s étudiante.e.s ont différents besoins. Les étudiant.e.s dits minoritaires peuvent avoir plus de difficulté à cultiver leur place dans la classe. Nos entrevues auprès des huit étudiant.es., au sein des deux cégeps francophones ont révélé une diversité des expériences à cet égard. Dans le contexte de ce projet, les questions posées aux étudiant.e.s visaient à identifier comment le fait de se dire musulman.e.s avait ou non affecté leurs expériences en classe. Si oui, comment? Si non, pourquoi? Discutez-vous de la religion musulmane et des musulman.e.s dans vos cours? Si oui, comment ces discussions se déroulent-elles? Sentez-vous la responsabilité de vous prononcer en tant que musulman.e.s lorsque l'islam est mentionnée? Quelles ont été vos bonnes expériences à cet égard? Quelles ont été vos mauvaises expériences? Comment aimeriez-vous que ces sujets soient abordés par les enseignant.e.s? Voici quelques unes des questions posées aux étudiant.e.s. lors des entrevues qu'elles nous ont accordées.

Faut-il parler de l'islam et des musulman.e.s?

Presque tout.e.s les étudiant.e.s ont dit que l'hypervigilance les habite perpétuellement. Iels s'attendent à être confronté.e.s à une vision de l'islam qui soit principalement négative. Iels portent une crainte constante d'être confronté.e.s aux stéréotypes négatifs qui caractérisent systématiquement les discussions publiques concernant les musulmans, au Québec. Le témoignage de Bilal, étudiant au Cégep de Saint-Laurent, est spécialement évocateur à cet égard : « Pour vous dire de vrai, dès qu'on parle de l'islam ou la religion, je commence à avoir peur. Je me dis, c'est quelles questions qui vont tomber? Ça me traumatise. Ça traumatise aussi les autres parce qu'on sait pas si- quelle est la question qui va tomber et on va se mettre dans quel état. » Cet étudiant décrit de traumatisante le fait d'être confronté systématiquement à des avis ou des questions concernant sa foi. L'on peut en déduire que ces questions sont trop souvent porteuses de la suspicion et même du mépris généralisé qui entoure l'islam et les musulman.e.s dans les sociétés non musulmanes. Habiba, étudiante elle aussi à Saint-Laurent, partage des expériences similaires : « Il y a longtemps, il s'est passé des trucs 'pis on va dire tout le temps les islamistes, les islamistes. Tsé, là nous on se sentait tous insultés dans la classe. Tsé quand les profs parlent de ça, nous on est juste assis dans le coin de la classe – comme ils vont tous nous regarder là. » D'après ces témoignages et ceux d'autres étudiant.e.s, il est possible de déduire que la mention de l'islam et des musulman.e.s dans le contexte de la salle de classe est intimement liée à ce qui est rapporté par les médias, notamment des événements qui ont lieu à l'outre-mer, dans des sociétés majoritairement musulmanes et ailleurs.

Il n'est donc pas surprenant qu'en réponse à la question à savoir si les étudiant.e.s aimeraient que l'islam et les musulman.e.s soient abordés comme sujet en classe, ou encore comment iels le vivaient quand il était questions de l'islam, iels ont été assez unanimes dans leur souhait que le sujet soit traité équitablement, comme a expliqué Habiba, étudiante à Saint-Laurent :

Ben, j'aimerais bien que ça soit un sujet qui est pas – tsé, on rend pas ça un sujet, juste normal, par exemple. J'aimerais juste qu'on voit ça comme un art – pas un art mais tsé,

comme une façon d'en parler comme tout le monde. Pourquoi à chaque fois qu'on va parler des musulmans on va dire « les musulmans » tsé. On fait partie de vous. Juste rentrez-les, pis c'est tout.

Nous constatons par ce témoignage que l'attention qui peut être accordée à l'islam et les musulman.e.s, qui tend à être négative, crée pour l'étudiante un sentiment d'aliénation. Elle semble recevoir ces discussions comme une confirmation de son exclusion, en tant que musulmane. Pour Hayat, au même collège, la solution pourrait même résider dans une certaine invisibilisation: « En fait, uh, je pense que, parler en tant que tel de l'islam, non, pas nécessairement. J'aimerais en fait juste qu'on soit traité d'une manière égale et peut-être même pas en parler parce que je préfère qu'on soit pas nécessairement discriminé, plutôt que parler en tant que tel? » Il est intéressant de noter que ces deux étudiantes parlent d'égalité ou d'équité. Elles imaginent toutes les deux que le traitement réservé aux musulman.e.s et à l'islam est singulier et que d'autres groupes/sujets ne subissent pas le même sort. Cela nous permet de deviner que ce qui constitue pour elles l'égalité, c'est le fait de ne pas être démonisé.

Plusieurs étudiant.e.s ont d'ailleurs nommé cette expérience explicitement. Fatima, étudiante au Cégep de Saint-Laurent, a dit :

Ben, qu'ils parlent des côtés positifs, parce qu'on montre tout le temps les côtés négatifs. Ben, il va sûrement avoir un – des côtés négatifs, oui, je comprends, mais il existe aussi des côtés positifs... pi, uh, j'aimerais bien qu'ils parlent aussi de la paix, en tant que...comment la religion, uh...mentionne – 'pis, j'aimerais bien qu'ils lisent plus, au lieu juste d'écouter; juste l'amitié! [rigole]

Ici Fatima nomme ce qui concrètement participerait à l'allègement de la pression ressentie par des étudiant.e.s musulmanes, soit le constat que la représentation dont iels font l'objet doit être davantage nuancée. Cette préoccupation habite aussi Samira, au Cégep de Sherbrooke : « c'est vraiment la façon qu'on présente le sujet qui est important que, le sujet en tant que tel, parce qu'il y a comme deux faces là, la religion à comme deux faces: une face que les médias souvent ils montrent ça à tout le monde, pis l'autre face qui est la réalité en tant que tel qui est dans le Coran, ce qui est écrit dans le Coran. »

Nos entrevues n'ont pas révélé que des étudiant.e.s cherchant à faire la promotion de leur foi dans les cours, comme les musulman.e.s sont parfois targués de le faire ; d'ailleurs, plusieurs ont clairement indiqué qu'ils ne recherchaient pas un traitement privilégié quelconque, comme l'explique Hind, étudiante à Saint-Laurent :

Ben genre juste que comme c'est avec respect ça me dérange pas vraiment que les gens parlent, qu'ils disent pas des trucs qu'ils ne connaissent pas sur le sujet. Genre parfois y'en a qui parlent négativement ou sur leur propre opinion sans vraiment savoir de quoi ils parlent exactement. Mais, ça me dérange pas qu'on en parle, c'est vraiment un sujet comme des autres, mais, par contre, je pense qu'au cégep les gens sont plus matures plus uhh ouverts à ça et sont plus respectueux parce que les cas comme ça c'est plus au secondaire. Au cégep, genre, ils font vraiment attention à ce qu'ils disent, fait que, c'est pas très grave.

Cette étudiante met de l'avant l'attente de respect de la part de ses pairs. Pour Hayat aussi, il existe l'attente d'une certaine réciprocité et de respect:

Euh, moi, personnellement, je... me suis beaucoup informée sur d'autres, euh, religions. C'est juste par rapport à ma curiosité, parfois je m'apprends et j'ai, j'ai euh... j'ai eu certaines discussions comme ça avec d'autres personnes. Elles se déroulent toujours d'une manière plutôt respectueuse. Uh, si un terme est mal utilisé, on a juste à le corriger. Tant que tout est fait dans un, d'une manière respectueuse, j'ai pas vraiment un problème à discuter de tout ça, même si, euh, la question peut être un peu mal placée ou peu importe. Tant que la personne a de bonnes intentions, j'ai pas de problème à discuter de ma religion, même de parler de la religion de quelqu'un d'autre.

L'étudiante décrit dans cette citation l'importance selon elle de manifester une certaine ouverture et de la curiosité à l'égard des croyances des autres, tant que celle-ci demeure bienveillante. Elle nomme aussi ce que tout.e.s les étudiant.e.s ont nommé d'une façon ou d'une autre : le recours par les non musulman.e.s à des idées fausses sur la religion, ou encore des termes mal utilisés et incompris qui promeuvent ces idées. D'ailleurs, pour Aminata, étudiante au Cégep de Sherbrooke, le fait d'en parler en classe fournit l'occasion d'éduquer les gens et de contrer la désinformation : « Ben, je trouve que d'ailleurs si on en parle plus, les gens vont être plus informés, donc, ils vont mieux nous comprendre, moins avoir euh, euh, des, des commentaires déplacés. »

Dans un contexte aussi lourd de connotations négatives, nous avons pu constater qu'il existe une tension entre, d'un côté, le désir des étudiant.e.s de normaliser leur présence en classe, surtout si ils sont facilement identifiables comme musulman.e.s en cherchant à éviter que trop d'attention soit accordée à l'islam et, de l'autre, le désir de normaliser leur présence en normalisant l'islam. Pour Bilal, cette normalisation passerait par l'acceptation des pratiques religieuses islamiques: « Bon, mais, qu'on accepte les autres comme ils sont. Ils veulent pas manger le porc, on les laisse tranquilles; ils veulent faire la prière on les laisse tranquille. »

Les attentes vis-à-vis les enseignant.e.s

Pour la plupart des participant.e.s à cette recherche, l'enseignant.e. occupe une place privilégiée dans la dynamique de classe. En réponse aux questions que nous avons posées quant au rôle de ces dernière.s, les réponses étaient variées. Certain.e.s ont parlé de l'obligation à la neutralité et la difficulté pour les professeur.e.s d'intervenir. D'autres ont nommé le souhait qu'ils interviennent lorsqu'il y a des moments de tension qui peuvent mener au sentiment de marginalisation pour des étudiant.e.s. C'est le cas de Hayat, pour qui la responsabilité de l'enseignant.e est claire:

Peu importe la sorte de discrimination ou, euh, qu'une personne subit, peu importe qu'elle soit musulmane ou pas, je trouve que c'est important d'avoir quelqu'un, surtout une personne en position d'autorité, euh, pour venir calmer la situation ou... um, arrêter les, la discrimination que tel ou tel élève pourra subir. Euh, j'attends de ce, de ces professeurs, ... qu'ils interviennent... ou bien laisser l'élève se défendre pour lui-même. »

Pour Hind aussi, l'enseignant.e a un rôle important à jouer :

Moi je pense que oui, comme pas juste les musulmans, mais n'importe quelle personne parce que je pense que les professeurs c'est vraiment comme genre ils ont une place importante au cégep et ça serait bien s'ils sont impliqués pour les autres pour comme qu'ils n'ont pas aucun type de discrimination, fait que je pense que oui. C'est pas obligé, mais ça sera bien.

Quand nous lui avons demandé de décrire comment elle envisageait une telle intervention, voici ce qu'elle a dit : « Ben ça dépend. Si en classe ils voient une personne qui fait un commentaire ou un truc négatif, en parler, 'pis dire que c'est pas bien ou de parler directement à la personne seule, mais ça sera mieux que rien faire je pense. » Ces étudiantes semblent exprimer le désir que les étudiant.e.s ne soient pas laissés à eux-mêmes face à des situations difficiles.

D'ailleurs, Habiba envisage une situation où pour éviter de mettre une personne sous les projecteurs de la classe, l'enseignant.e. devrait annoncer sa disponibilité à ses étudiant.e.s :

Je sais pas comment dire quel soutien, parce que je trouve aussi si on en fait trop une histoire, on rend les gens anormal à la classe. Mais tsé, on devrait juste, si par exemple, ils doivent toujours être présents, prévenir au début des sessions qu'ils sont ouverts à n'importe quel problème – pas juste les musulmans, mais tsé juste nous prévenir s'il se passe quoi que ce soit, un commentaire quoi que ce soit, ils sont là et doivent intervenir. Peut-être pas créer une société ou quelque chose d'aide mais juste sentir qu'ils sont là et qu'ils sont là avec nous, pas contre nous. Moi, quand j'ai eu une prof qui m'a fait un commentaire sur ma culture pis tout, moi j'étais juste choquée. Comme, c'est mon enseignante- c'est ma première ressource en classe, 'pis c'est la première qui m'insulte genre.

Habiba termine sa pensée en soulevant un incident où elle s'est sentie mise à mal par une enseignante. Pour elle, ceci constitue quelque chose de choquant, justement parce qu'elle s'attendait à ce que la professeure soit une source d'appui. D'ailleurs, autant pour certain.e.s. étudiant.e.s il allait de soi d'avoir l'appui des professeur.e.s, autant certain.e.s ont exprimé peu d'espoir à cet égard. C'est le cas de Hind: « Euh, oui, mais je pense que nous– les profs vont juste faire leurs cours et partir. Ils sont pas très impliqués dans la vie privée ou émotionnellement avec les élèves, mais je pense c'est une bonne idée... On a des services qui nous aident pour les problèmes personnels et individuels, mais je pense que oui ce serait une bonne idée. » Bilal aussi se dit peu optimiste quand à l'intervention des enseignant.e.s:

Bilal: Pour être honnête, 50% vont répondre, 50% vont faire comme s'ils ont pas entendu. C'est la triste réalité.

Intervieweuse: Puis, est-ce ce que vous aimeriez que 100% répondent?

Bilal: Bien sûr, ça changerait les choses!

Quel appui?

Bien que plusieurs étudiant.e.s nous aient parlé de l'importance pour l'enseignante de préserver une certaine neutralité, nous avons pu constater que dans un contexte où le sujet de l'islam et des musulman.e.s est souvent abordé dans le négatif, ou du moins dans la contention, certain.e.s

participant.e.s étaient soulagé.s quand iels se rencontraient des professeur.e.s qu’iels décriraient comme plutôt ouverts d’esprit. C’est le case de Habiba par exemple :

Ça dépend parce que des fois tu t’étonnes – il y a des enseignants qui sont vraiment fermés d’esprit alors que c’est des personnes très intelligentes. Je sais que, par exemple j’ai déjà eu des problèmes avec des gens dans ma classe de philo. On parlait de la Loi 21 qui a été mise, ‘pis l’enseignant parlait, par exemple, qu’il trouvait ça dommage qu’on écrase les femmes musulmanes juste parce qu’elles portent le voile, ‘pis il disait que cette loi visait plus ces gens-là. ‘Pis là une fille elle était comme pour la loi. Tu comprends? Faque, il y a des gens qui sont vraiment pour ces trucs. Je crois que ça pourrait vraiment créer quelque chose avec ça.

Afin de mieux comprendre leurs besoins, nous avons demandé quel type d’appui iels aimeraient, ou encore comment cet appui pourrait-il s’exprimer. Nous constatons qu’il est possible de parler de la recherche de la bienveillance à l’égard de la population estudiantine en général, et particulièrement aux étudiant.e.s minorisé.e.s. Voilà comment Hayat l’exprime : « Moi, je pense que les professeurs devraient soutenir tous les élèves, so bien sûr ça inclut les musulmans. Um... Ce soutien, pour moi, ça serait plus de traiter, d’être traités d’une manière égale. Tout simplement. » Voilà que la question de l’égalité revient liée à la perception qu’iels ne sont pas toujours considéré.e.s comme les autres. D’ailleurs, Habiba nomme dans la citation qui suit qu’il revient à l’enseignant.e d’assurer qu’il n’y pas de discrimination à l’égard de certain.e.s étudiant.e.s : « C’est son devoir aussi de créer une ambiance, et de faire comprendre à ses élèves que c’est pas comme ça que ça se passe. » Son intervention laisse comprendre à la fois qu’elle s’attend à entendre des propos discriminatoires de la part de ses pairs, et qu’elle s’attend à une certaine action de la part des professeur.e.s à cet égard. Pour Bilal aussi, la question est claire. En tant qu’autorité dans la classe, l’enseignant.e. a le devoir de sévir lorsque les étudiant.e.s. musulman.e.s sont victimes de propos discriminatoires :

Bilal: Oui, bien sûr, bien sûr! Parce que c’est lui qui est l’autorité, c’est lui qui a le pouvoir de sanctionner, oui.

Intervieweur : Et comment vous voudriez qu’il intervienne où qu’elle intervienne?

Bilal: Ben, pour intervenir euh, si on donne on va dire une sanction temporaire deux jours ou une semaine à la personne, ça va aller permettre de réfléchir.

Il n’était pas particulièrement surprenant pour nous d’entendre cet étudiant parler de sanctions, dans la mesure où tout au long de notre discussion avec lui, il était possible de constater qu’il percevait comme significatif le degré de discrimination vécue par les étudiant.e.s. musulman.e.s. et l’ampleur des sacrifices qu’iels devaient faire pour pouvoir fonctionner convenablement au cégep. Son entrevue révélait clairement un sentiment d’aliénation chez cet étudiant. Or, bien que d’autres participant.e.s ont signalé un sentiment similaire, la proposition de sanction était peu ou pas citée. D’ailleurs, la majorité des répondant.e.s exprimaient une certaine hésitation à se prononcer sur la façon dont devait intervenir l’enseignant.e. Iels reconnaissaient la difficulté d’une telle position et les dérapages qui pouvaient en résulter. Surtout, iels ont fait mention de l’importance de la neutralité. Voici comment Fatima l’exprime lorsque nous lui avons demandé si l’enseignant.e. devait intervenir dans le cas où des étudiant.e.s exprimaient des propos discriminatoires à l’égard des musulman.e.s :

Fatima : Oui et non. Ça dépend de la situation, mais...

Intervieweur : Comment voudriez-vous qu'ils/elles le fassent?

Fatima: Ben... mais peut-être mettre une limite à la personne qui intervienne d'une façon négative, pis le pas la laisser continuer. Um... 'pis être le plus possible neutre, peut-être de pas prendre de – une position en tant qu'enseignant, puisque il peut pas montrer toutes ses – son – son côté par rapport aux musulmanes, je comprends, mais... juste mettre la limite, ouais.

Être musulman.e.s en classe

Afin d'obtenir d'avoir accès à la diversité la plus grande dans les expériences des étudiant.e.s musulmanes, certaines des questions posées aux participant.e.s étaient très générales. Par exemple, nous leur avons demandé de décrire les expériences qu'ils avaient eu en classe qu'ils jugeaient positives et celles qu'ils jugeaient négatives. Les réponses obtenues figurent sur un spectre assez large.

Par exemple, Habiba décrit dans la citation qui suit sa satisfaction face à la réaction à la fois de ses pairs et des enseignant.es. quant elle intègre sa religion musulmane et sa culture arabe dans beaucoup de ses projets dans son programme :

Des bonnes expériences ça serait que quand, comme là ce que je fais, par exemple, dans mon programme... c'est concentré sur la culture musulmane, la culture arabe. 'Pis souvent quand je fais des projets, les élèves ils ont pas tendance à me faire des commentaires désobligeants. Souvent ils sont compréhensifs sur ce que je fais. Ils vont venir me poser des questions pour comprendre plus ce que je ressens... J'ai eu souvent des profs qui en ont parlé quand ils ont vu mes projets.... 'Pis, j'ai souvent eu des bons commentaires des enseignants, même s'ils sont Québécois ils vont venir m'encourager et ils vont dire c'est un truc qui n'est pas très vu, pis ils vont venir en parler.

Ici, Habiba décrit l'importance qu'a pour elle le fait de sentir un intérêt sincère pour son travail. Cette étudiante était inscrite dans un programme où elle était possiblement la seule musulmane. Elle nous a fait part de son sentiment d'isolement. Il n'est donc pas surprenant de constater l'importance pour elle que son travail soit validé par les gens de ce même programme. Il est possible d'imaginer que cela contribue à nourrir un certain sentiment d'appartenance pour l'étudiante, dans un contexte où elle se sent « hors norme ».

Ce témoignage est d'autant plus intéressant dans la mesure où il provient d'une étudiante qui nous a décrit des moments importants d'aliénation :

J'ai eu des enseignants, par exemple, en français – je suis née au Québec, pis j'ai grandi ici, mais j'ai quand même un nom arabe, par exemple, pis je porte pas le voile non plus, mais souvent j'ai eu des profs qui vont me demander – comme en français j'avais eu des notes basses dans ma première session- 'pis mon enseignante me demandait souvent si j'ai une mauvaise syntaxe parce que je suis immigrante, par exemple. 'Pis ça c'est des trucs qui m'ont quand même touchée, car j'ai souvent eu des profs qui me posaient ces questions-là. Tsé, il y a en qui quand j'ai des problèmes chez moi qui vont dire – parce que je suis quelqu'un qui va souvent être en retard – tsé j'ai des profs qui souvent me demandaient si t'as des problèmes chez toi genre. Avec mes parents ou mon père? Pourquoi mon père il y

aurait des problèmes? C'est pas parce que je suis en retard que mon père est méchant ou quelque chose.

Habiba nomme les différentes façons de la renvoyer, notamment par ses professeur.e.s, à un statut d'étrangère. Malgré le fait qu'elle soit née au Québec et qu'elle ait grandi au Québec, les difficultés qu'elle éprouve comme étudiante sont lues à travers un prisme d'exotisme. Ses propos révèlent clairement aussi que cette différence est interprétée comme étant inférieure à la norme québécoise et qu'elle est, d'autant plus, genrée. Les difficultés qu'éprouvent une jeune femme arabo-musulmane seraient-elles liées à son père arabo-musulman? Il n'y a aucun indice pour appuyer une telle hypothèse, or l'enseignant.e se sent néanmoins à l'aise de la prononcer.

Cette étudiante était en mesure de partager plusieurs exemples des moments qui ont participé à renforcer son sentiment d'aliénation vis-à-vis de ses pairs et des enseignant.e.s. Par exemple, lorsque nous lui avons demandé directement si elle se sentait jugée ou si elle sentait qu'elle vivait de la discrimination, elle nous a décrit l'instant où le rappel de l'heure de la prière s'est déclenché sur son téléphone:

Je suis traitée équitablement. Il n'y a rien qui me discrimine vraiment. Mais, par rapport à jugée, je crois qu'il y en a pas mal. Parce qu'une fois, par exemple, mon cell a sonné et c'était le *adhan* dessus. Il a sonné, j'avais pas fait exprès, c'était dans le cours avec mon enseignant – lui aussi, ils étaient tous pure laine – quand ils ont entendu c'était juste comme 'what the fuck?'; 'c'est quoi ça tabarnak'. Ils cherchaient c'était quoi. J'étais comme oups! J'essayais de le taire. Le prof a commencé à rire. C'était quand même juste drôle, mais je me suis sentie hyper jugée après ça. Les gens me regardaient juste - c'est quoi le son qu'elle a mis genre.

Il est facile d'imaginer que cet appel à la prière qui se fait avec des mots en langue arabe et selon une mélodie très particulière puisse susciter la curiosité des non musulman.e.s présent.e.s dans la classe. En soi, cet incident ne se démarque pas. Par contre, ce qui nous interpelle est le sentiment profond d'être jugée que l'incident a causé chez l'étudiante. Son hyper-conscience de sa différence ne peut être que liée à l'image d'elle comme étrangère que lui renvoient les gens qui partagent son univers académique. Ce témoignage qui relate des bonnes expériences et des moins bonnes illustre bien la fragilité des personnes minorisées.

Effectivement, le Québec se réclame aujourd'hui activement de la laïcité très souvent définie dans l'espace public comme étant l'absence de croyances et de pratiques religieuses. Ainsi, il n'est pas surprenant que pour des jeunes personnes pratiquantes, il soit considéré comme risqué d'afficher cette pratique, particulièrement une pratique « non native ». Aminata décrit dans la citation qui suit, un incident au Cégep de Sherbrooke qui met ce phénomène en évidence :

En philosophie, au début de la session, euh, notre prof il, t'sais il a parlé de dualisme entre le corps et l'esprit, la croyance de dieu, puis euh, ben lui il l'a dit devant la classe son avis personnel, puis là après il nous demandait, 'ouais est ce que vous vous croyez à ça' 'pis, il fallait lever sa main tout ça, mais, il nous a pas vraiment laissé débattre sur le sujet, c'est juste, dis-moi, euh, j'crois pas à ça, j'crois pas à dieu, 'pis après, euh, quand on a levé nos mains, il a dit 'Ah, vous êtes plus que dans l'autre classe' et tout ça. Fait que déjà là, t'sais,

j'sais pas si c'était la bonne manière de le faire, parce qu'on sentait un peu, t'sais séparés et mis à l'écart parce qu'on était pas beaucoup on était 11 dans la classe à croire qu'y avait une vie après la mort, et puis euh, justement j'ai, euh un ami qui est dans, avec le même prof, mais pas dans la même classe, puis lui aussi il a dit que c'était un peu bizarre de faire ça, parce qu'il se sentait exclus puis en plus tout – tout le monde le – lui regardait, 'pis après ça, ça pourrait t'sais générer des pensées ou euh, les choses comme ça chez les autres.

L'incident relaté par Aminata illustre la façon dont le discours politique et médiatique dominant est reflété dans les pratiques pédagogiques de certain.e.s enseignant.e.s. L'étudiante questionne la démarche de ce professeur qui a demandé aux personnes croyantes de s'auto-identifier, les forçant ainsi à prendre publiquement acte de leur statut de minorité. Pour des étudiant.e.s musulman.e.s, le risque d'un tel aveu est lourd de sens dans un contexte où la pratique musulmane est très souvent associée à l'extrémisme et au sexisme. L'association à l'islam équivaut donc à être hors-normes. Être relégué à un tel statut peut être difficile pour quiconque, mais particulièrement pour des adolescent.e.s.

S'exprimer en classe

Comme a été expliqué plus tôt, les chercheures étudiantes ont joué le rôle principal dans l'élaboration des questions de recherche. Ainsi, elles sont tirées de leurs questionnements à elles et aussi de leurs expériences. Une des questions qui le reflètent le plus est celle qui demande si les étudiant.e.s. se sentent obligé.e.s de répondre quand l'islam ou les musulmans sont discutés en classe. Les réponses étaient évidemment variées mais certains thèmes sont revenus souvent, parmi eux le malaise d'être perçu.e. comme porte-parole et le besoin de se prononcer malgré ce malaise pour rectifier les préjugés.

Par exemple, lorsque nous avons posé la question à Hind à savoir si elle répondait en classe lorsque l'enseignant dit quelque chose au sujet de l'islam qui lui paraît erroné, elle nous a dit:

Justement, c'est ça le problème; c'est que j'aime pas être– je veux pas être la seule personne à représenter toute la religion et exprimer – parce que déjà là-bas j'suis vraiment timide et genre j'aime pas trop en parler fait que, je, juste– comme le laisser parler, juste à rien faire; mais si c'est un truc très, très grave peut-être à la fin du cours partir chez le prof pour lui dire ce que je ressens par rapport à ça, mais au moment genre, je vais pas répondre.

Hayat aussi essaie d'éviter de répondre. Elle explique : « Euh, si je vois qu'y aurait d'autres personnes qui pourraient parler d'une façon active, c'est sûr que je préférerais ne pas m'inclure, à cause de ma nature plutôt timide. Mais si je vois qu'il, qu'il n'y a personne d'autre, donc définitivement je préférerais m'inclure moi aussi. » Ces deux étudiantes citent leur timidité et perçoivent un certain réconfort dans la présence d'autres musulman.e.s qui pourraient prendre la parole. Afin de mieux comprendre, nous avons demandé à Hayat si elle croyait qu'il existe une attente de la part des étudiant.e.s non musulmans qu'elle se prononce:

Je ne sais pas si les gens s'attendraient à ce que je m'exprime, mais moi, je m'exprimerais définitivement si... si certains propos sont faits par rapport à l'islam, peu importe qu'ils soient positifs ou négatifs. J'aime y ajouter ma petite touche, juste au cas où que, um, il y a

une... euh... quelqu'un qui, y a un petit malentendu ou peu importe ou... j'aimerais y ajouter ma touche, euh, étant quelqu'un qui connaît personnellement la religion, je préférerais mieux de, de donner ma touche personnelle à ce genre de discussion.

Hayat n'exprime pas d'avis clair sur les attentes d'autrui. Par contre, elle affirme son sens du devoir quand il s'agit de représenter en quelque sorte l'islam, et ce malgré la timidité qu'elle peut ressentir ou le malaise qui vient avec une telle responsabilité. D'ailleurs, quand on lui demande si elle s'est déjà sentie obligée de répondre malgré elle, voici ce qu'elle répond:

Définitivement, surtout quand c'est, euh, quand la discussion tourne au mal, euh, je me sens obligée de m'inclure pour enlever les... les malentendus qu'y pourraient y avoir. Parfois, je préférerais ne pas avoir à parler sur ce genre de discussion, mais très souvent je me sens obligée parce que c'est ma religion et je veux pas que les gens me voient d'une mauvaise manière.

Habiba décrit un sentiment similaire: « Souvent, oui. Je suis quelqu'un qui est trop, je veux protéger mes trucs. Mais, je suis quand même gênée, faque je serais pas trop du genre à faire 'non c'est pas vrai' ou à me chicaner avec quelqu'un. »

Les deux étudiantes disent clairement qu'elles préféreraient ne pas avoir à prendre la parole, mais qu'elles ressentent aussi le besoin de répondre à une représentation de l'islam qu'elles jugent nuisible pour l'image de la religion globalement, mais pour elles aussi. Plus haut, avons cité justement la crainte des étudiant.e.s d'être associé.e.s à des pratiques et/ou une identité jugée rétrograde. Pour Samira, le choix de participer aux discussions qui touchent à sa religion était clair, même si elle ne ressent pas la pression des autres pour le faire: « Non, pas vraiment; les gens ils vont pas réagir parce qu'il y a une fille voilée qui est dans la classe, mais moi j'réagis plus 'pis j'ai envie de m'embarquer dans la discussion [...] Je m'embarque dans la discussion 'pis, si j'aime pas ou de quoi, que c'est pas correct ou c'est, c'est pas vrai, ben, je m'embarque 'pis je défends, là. » Sa réponse concernant le regard que peuvent porter sur elle ses paires non musulman.e.s contraste avec plusieurs témoignages reçus des étudiant.e.s de Vanier, surtout celles qui portaient le foulard au moment de l'entrevue. Plusieurs d'entre elles ont parlé de se sentir mises sur la sellette pour répondre de l'islam et, surtout, des musulman.e.s.

D'ailleurs, selon Habiba, le fait d'être reconnue comme musulmane projette sur elle une attention supplémentaire, surtout parce qu'elle étudie dans un programme où les personnes racisées généralement, et les musulman.e.s surtout, sont peu ou pas inscrites:

Mon apparence, non, mais ma religion oui. En classe comme je t'avais dit, je suis la seule musulmane. Sûrement que ça doit comme – tsé, les gens me regardent toujours comme 'est-ce qu'elle est normale genre?' 'Qu'est-ce qu'elle fout?' 'Comment elle pense?' Tsé, des fois carrément on pense que j'ai une autre pensée juste parce que je suis différente dans ce sens là.

Nous avons rapporté plus haut quelques incidents vécus par cette étudiante. Or, cette dernière citation permet, selon nous, de mieux situer mêmes les interventions des autres participante..s en offrant un

aperçu de l'état d'âme qui peut habiter les étudiant.e.s au moment de décider s'ils prendront la parole en classe, ou non.

La Loi 21

Dans le contexte des deux cégeps francophones, les cours de philosophie semblaient fournir un espace dans lequel des débats pouvaient émerger entre les professeur.e.s et les étudiant.e.s et entre les étudiant.e.s. En explorant cette question avec les participant.e.s, nous avons pu déceler que la question du port du hijab, ou encore la Loi 21, qui fut passée à l'été 2019, soit la fin de la première année de notre projet étaient parmi les sujets de débats qui avaient le plus marqué l'imaginaire de ces étudiant.e.s, interviewé.e.s en hiver 2020. Quand nous avons demandé aux participant.e.s de décrire comment ils vivaient ces moments d'échange, voici comment Samira nous a répondu :

Ben les profs en général sont vraiment comme... t'sais ils veulent que tu t'embarques dans la discussion, 'pis ils veulent comme, que tu argumentes tes affaires, 'pis t'sais ils vont pas te juger, il va t'écouter, il va être à l'écoute, mais c'est juste les élèves qui vont être un peu... comment dire... Ils vont réagir plus que le prof. Le prof il va être là pour t'écouter, mais c'est plus les élèves qui vont réagir. Mais... ils ont réagi mais... Je sais pas de façon positive ou négative, je sais pas, mais y ont encore réagi. »

Cette étudiante semble présumer d'une bienveillance de la part des enseignant.e.s et soulève plutôt les réactions fortes que pouvaient avoir d'autres étudiant.e.s. Habiba décrit quelque chose de similaire: « Les profs sont souvent neutres parce qu'ils savent qu'ils ne veulent pas nous atteindre avec. Mais les élèves, ils sont pas gênés, par exemple. S'ils sont contre ou s'ils sont pour qu'on enlève le voile, ils vont pas être gênés de lever la main pour en parler, genre. » Quand cette participante dit qu'« ils ne sont pas gênés », nous comprenons qu'elle décrit une situation où ses paires se prononcent sur des questions liées au fait musulman et qu'elle reçoit comme problématiques. Elle nous le confirme dans la citation suivante: « Souvent en philosophie, comme j'ai dit tout à l'heure, on avait eu souvent des débats sur la Loi 21 qu'ils ont mis et qui visaient beaucoup les minorités et les femmes musulmanes surtout; souvent on a eu des débats sur ça. Oui, j'ai déjà eu un débat avec une fille et un garçon dans un cours de philo parce qu'on parlait de ça. » Afin de mieux comprendre comment la participante percevait les enjeux d'une telle discussion en classe, nous lui avons demandé de nous décrire comment l'enseignant avait géré la situation, particulièrement en réponse à une étudiante qui s'était prononcée en faveur de la Loi 21 :

Lui il était contre, donc quand il parlait au début, il a dit à quel point c'était une loi un peu stupide. Il disait que c'était injuste de laisser des femmes musulmanes voilées déjà travailler, 'pis d'autres on les enlève, 'pis d'autres ont fini leur Bacc. et on les laisse pas. 'Pis, la fille c'est là qu'elle a levé sa main pour donner son point de vue, 'pis moi j'ai relevé ma main pour dire que non, c'est pas vrai. Il nous a laissé débattre. C'est un cours quand même – philo c'est vraiment on débat tout, donc il peut pas vraiment intervenir.

Elle nous a décrit que ce moment avait été difficile pour elle car elle jugeait inapproprié que des étudiant.e.s se prononcent sur une loi qui n'avait aucun effet sur iels. Pour elle il s'agissait d'une injustice à laquelle il fallait répondre :

Je préfère m'exprimer, surtout quand je vois que dans la classe, il y avait des gens-sérieusement, ils étaient pour, alors que ça les concerne même pas. Ça je trouve ça vraiment comme – c'est juste injuste de parler au nom des gens qui vous concernent pas. Tsé, c'est une loi qui concerne même pas la personne qui a parlé, 'pis elle a vraiment levé la main pour dire 'moi je suis pour.' J'suis juste comme tu peux pas être pour alors que ça te concerne pas.

Constatant son indignation face à la position qu'avait adopté sa paire non musulmane, nous lui avons demandé si elle aurait souhaité que l'enseignant intervienne. Voici ce qu'elle nous a dit: « Je pense qu'il avait raison de ne pas intervenir parce qu'il pourrait créer – si, par exemple, il était plus avec elle, j'aurais dit qu'il était raciste. Puis, s'il avait été plus avec moi, elle, elle aurait pu dire qu'il – qu'il est en train de protéger genre une minorité ou, tsé, comme...Je préfère comme- ça serait bon juste, comme il avait fait, qu'il avait rien fait. » Habiba est satisfaite de la réaction de l'enseignant dans la mesure où elle présume qu'il cherchait à éviter une apparence de favoritisme. Cette posture de compréhension de la part de l'étudiante était-elle facilitée par le fait que le professeur n'était pas en faveur de la Loi 21, une position que partage Habiba?

Bien que certain.e.s participant.e.s aient décrit leur détermination à se défendre contre ce qu'elles jugent comme étant des postures discriminatoires, ces dynamiques sont lourdes. D'ailleurs, Bilal choisit d'ignorer ces débats. Voici comment il a décrit la chose quand nous lui avons demandé s'il y avait des discussions autour de la Loi 21 dans ses cours :

Bilal: Euh, oui mais j'avais pas vraiment fait attention sur...

Intervieweur: Ah no? Vous avez réussi à bloquer – à fermer vos oreilles?

Bilal: Oui, honnêtement, il y a des sujets comme ça (la loi 21), c'est ce qu'on fait pour vivre mieux...

Tandis que Bilal cherche à éviter de tels débats, Fatima aimerait bien voir ces sujets abordés à son institution : « 'Pis, j'aimerais bien que les profs en discutent aussi, à ce sujet. Ou même l'association – je sais pas, ben – au moins que le sujet se déroule au cégep. » Les discussions sur la loi 21 sont peut-être particulièrement délicates, mais elles reflètent la diversité d'enjeux et les nombreux risques et difficultés pour les étudiant.e.s musulman.e.s actuellement au cégep.

Saint-Laurent et Sherbrooke : Vie sociale

Cela va sans dire que les interactions sociales contribuent de façon importante au type d'expérience que vont avoir les étudiant.e.s au cégep, et les étudiant.e.s musulman.e.s ne font pas exception. Lors des entrevues, les étudiant.e.s ont répondu, entre autres, à des questions concernant leurs amitiés, leur sentiment d'appartenance au collège, les relations amoureuses au cégep, l'impact du genre sur leurs rapports sociaux, et l'impact de leur identité religieuse sur les liens qu'ils entretiennent avec leur pairs. Par exemple, les expériences relatées par les étudiantes rencontrées à Sherbrooke se démarquent de celles des étudiant.e.s montréalais.e.s, notamment quant au sentiment d'appartenance à la communauté collégiale, et en terme d'appui reçu de la part du réseau social. Les étudiantes de Sherbrooke n'ont pas relaté avoir vécu autant de méfiance de la part de leurs pairs non musulman.e.s que ceux qui étudiaient au Cégep de Saint-Laurent. Par ailleurs, les entrevues à Montréal semblent révéler une distinction plus prononcée dans les relations des participant.e.s avec des personnes musulmanes et non musulmanes. Celle-ci s'explique probablement en partie par le nombre moins important de musulman.e.s résidant à Sherbrooke et y fréquentant le cégep. L'analyse qui suit tente de tracer les démarcations ainsi que les convergences.

Dynamiques avec pairs non musulmanes

Plusieurs facteurs entraînent en ligne de compte pour les étudiant.e.s rencontré.e.s quand il s'agissait de définir ou même simplement de décrire leurs vies sociales au cégep. Généralement, ces étudiant.e.s nous ont parlé beaucoup plus de leurs expériences avec leurs pairs non musulman.e.s, donc nous allons mettre l'accent sur ces éléments, sans pour autant négliger les rapports avec d'autres musulman.e.s, plus loin.

Socialiser

Le halal et la haram : alcool, porc (et sexualité?)

Pour les étudiant.e.s musulman.e.s que nous avons rencontré.e.s, maintenir des relations avec les pairs non musulman.e.s présentait certaines complications. Parmi elles figuraient la gestion des sorties. Il était assez commun qu'ils nomment la présence d'alcool lors de ces rencontres comme facteur les dissuadant d'y participer. Les rencontres sociales dans des espaces autres que la salle de classe, notamment dans des lieux où l'on sert de l'alcool sont considérées intégrales à l'expérience collégiale, au Québec. C'est ce que nous raconte Bilal, étudiant au Cégep de Saint-Laurent :

Bilal : Et d'ailleurs les gens de ma classe ils organisent souvent des rencontres, des fois les vendredis avec certaines profs même, dans des bars mais je ne suis jamais allé là-bas en 4 ans.

Intervieweuse: Puis est-ce qu'on vous demande pourquoi tu ne viens pas?

Bilal: Oui

Intervieweuse: Et qu'est-ce que vous dites?

Bilal: Je dis parce que je ne bois pas, l'utilité de venir dans ce bar et que je prends pas l'alcool.

En réponse à nos questions sur le sentiment d'exclusion ou d'isolement, Fatima, aussi étudiante à Saint-Laurent, citait une expérience similaire à celle de Bilal :

quand ils veulent faire une activité, ou quand on travaille tard le soir, ben, quand ils décident de faire une activité, ben, soit aller à un- aller boire, ou, euh, danser dans les bars. Ouais, c'est ça. Faque, c'est pas vraiment le genre d'activité (rigole)...Faque, parfois je me sens exclue de leur... petite société. Je – c'est ça – je le sens vraiment parfois. Ouais. On dirait c'est comme la seule façon où on peut s'amuser.

Dans les deux exemples offerts ici, l'on peut constater que pour ces étudiant.e.s, il est difficile de s'impliquer dans une partie importante de l'univers social de leur paires. Ces deux participant.e.s nomment qu'iels ne se retrouvent pas dans cette façon de socialiser. Fatima nomme clairement qu'il en résulte pour elle un sentiment d'exclusion. Bilal ne le nomme pas ainsi; il fait référence plusieurs fois au courant de l'entrevue au fait qu'il est plus âgé que la majorité des personnes qu'il côtoie au cégep et il est possible qu'il soit moins affecté par l'absence de ces espaces dans sa vie que Fatima. Par contre, il rappelle que parfois des professeur.e.s participent à ces rencontres. Cela est significatif dans la mesure où si ces rencontres permettent de tisser des liens entre les étudiant.e.s qui n'aboutissent pas nécessairement des rencontres en classe, et si l'on est inscrit dans un petit programme, qui comprend possiblement un ou plusieurs stages, la proximité avec les professeurs peut être quelque chose de souhaitable. Dans ces conditions, la difficulté à former ce genre de liens peut être ressenti comme une privation pour des étudiant.e.s plutôt marginalisé.e.s.

Pour Habiba, les pratiques omniprésentes liées à la consommation marquent une distinction importante entre ses amitiés avec des personnes musulmanes et des personnes non musulmanes au Cégep de Saint-Laurent :

Un peu différentes vu que, par exemple, quand je suis avec mes amis.e.s qui sont chrétien.n.e.s ou athé.e.s, iels sont plus du genre à vouloir aller club ou boire. 'Pis moi, je peux pas vraiment faire ces trucs là, pour ma religion. Faque, souvent je vais leur dire que je ne peux pas sortir ce soir ou je préfère aller étudier. Je trouve toujours des raisons parce que sinon, je me sentirais pas à l'aise de dire 'ah non ma religion me laisse pas', tsé. Juste leur dire 'ah non je préfère pas sortir ce soir'.

Cette étudiante révélait ne pas se sentir à l'aise de citer sa pratique religieuse comme justification pour sa non participation aux pratiques récréatives dominantes. Habiba n'était pas la seule à déployer cette stratégie que nous interprétons comme une forme de protection de son identité musulmane; en refusant de citer son adhérence à des injonctions islamiques, cette étudiante se protégeait contre les jugements des non musulman.e.s à son égard, et par extension, de l'islam.

Par ailleurs, le fait de ne pas s'impliquer avec leurs paires dans ces activités pouvait engendrer d'autres sortes d'aliénations. Par exemple, lorsque nous avons demandé à Layla, lors du groupe de discussion au Cégep de Sherbrooke, de nous parler des expériences qu'elle qualifierait de « mauvaises » ou « difficiles », voici comment elle a répondu: « Le plus difficile, j'dirais les soirées, ben aux résidences, on a, chaque jeudi une soirée normalement, et quand j'descends, donc, tout le monde boit, tout le monde, parfois même on me propose de boire et je dis non. Dites-vous qu'à chaque fois vous dites non, ça commence à jaser un p'tit peu [Samira: Ouais] 'non j'bois pas l'alcool, non j'prends pas d'alcool

[rigole]’ vous voyez? » Cette étudiante décrivait l’expérience d’avoir eu à expliquer à répétition qu’elle ne consommait pas d’alcool, et donc, à réaffirmer régulièrement sa différence (voir aussi Mir, 2014). Elle articulait son inconfort face à cette situation qui la mettait dans une position de rejeter l’invitation à faire comme les autres et, par extension, à faire partie du groupe.

Bilal, âgé d’au moins dix ans de plus que Layla a aussi décrit comment il avait été interpellé à la suite de son refus de fréquenter les bars avec ses paires: « Bon, des fois il y en a qui me disent que, qu’on pensait pas que, t’étais si croyant, parce que d’habitude tu dis rien, tu surveilles, tu restes cool, tu nous as jamais, t’a jamais essayé de nous convaincre de devenir musulman. » Contre la prédominance de la pratique de socialiser dans les bars au Québec, notamment parmi les étudiant.e.s, la position de Bilal jurait, se transformant en signe fort de sa religiosité. Par ailleurs, Bilal rapportait que pour ses paires une telle religiosité se traduirait, presque inévitablement, en un désir de véhiculer les valeurs et les pratiques musulmanes, aux non musulman.e.s qui l’entouraient. Cette citation permet de prendre acte du degré de projection dont pouvaient être la cible les étudiant.e.s lorsqu’iels affichaient leurs croyances religieuses ou encore lorsque leur pratique était mise en évidence. L’impression qu’avaient les paires non musulman.e.s dans cette histoire peut rappeler les pratiques prosélytes du clergé catholique qui sévissaient au Québec, avant la Révolution Tranquille. Les pratiques religieuses, dès lors où elles seraient visibles, même si elles ne sont pas catholiques, sembleraient évoquer le spectre de la contrainte. Il y a aussi dans ce que racontait Bilal, la manifestation des préjugés directement liés à l’islam, soit le désir de ses adhérents de convertir tous les non musulman.e.s et d’imposer leurs valeurs à toute la société québécoise.

Bilal faisait partie de seulement la poignée d’hommes que nous avons pu recruter pour participer aux entrevues. Une des chercheuses principales qui dirigeait cette entrevue en a profité pour poursuivre ce questionnement. Elle lui a donc demandé s’il y avait des personnes qui réagissaient mal au fait qu’il ne voulait pas fréquenter les bars et sa réponse révélait des tensions supplémentaires pouvant émerger entre certain.e.s étudiant.e.s musulman.e.s et non musulman.e.s: « Euh, oui, il y en a qui me disent parfois tu sais pas qu’est-ce que tu veux dans ta vie, en plus t’es encore jeune, l’alcool ça fait du bien. » Cette citation met en lumière une dynamique ironique. Non seulement cet étudiant musulman ne cherchait-il pas à convertir ses paires à l’islam, mais c’est plutôt eux qui déployaient une certaine pression à son égard, lui demandant d’abandonner ses croyances en quelque sorte afin qu’il puisse participer à des rituels sociaux qu’ils jugeaient désirables, comme celui de boire en groupe, dans un lieu dont le but principal est la vente d’alcool.

D’ailleurs, lors de son entrevue, Bilal nous a rapporté d’autres exemples de situations où ses paires non musulman.e.s questionnaient sa pratique religieuse et « l’encourageaient » à s’en défaire: « Y’en a aussi parfois durant la période de Ramadan, parce que durant la période de Ramadan ça tombe des fois vers la fin de la session. C’est la période où les étudiants sont fatigués et on a besoin de plus d’énergie. Moi, durant cette période, je fais le ramadan et y’en a même qui disent ‘ça sert à rien le Ramadan parce que regarde les examens sont là, t’est fatigué, puis tu fais ça dans quel but?’ » Le Ramadan fait référence à l’un des piliers de l’islam, soit le jeûne de trente jours, entre le lever et le coucher du soleil. Le calendrier musulman est lunaire donc la date à laquelle tombe le Ramadan recule chaque année, d’environ 11-12 jours. Depuis quelques années, celui-ci a chevauché la fin de session, et

nous avons eu des témoignages d'étudiant.e.s qui ont dit qu'ils trouvaient ça difficile. Et d'ailleurs, certain.e.s ont formulé le souhait que cela soit pris en considération par les enseignant.e.s dans la gestion des examens et des travaux finaux. Or, ce que rapportait Bilal était une situation où l'on questionnait la légitimité d'une telle pratique. À quoi ça sert de faire ça lui demandait-on. Ses pairs lui reflétaient aussi que sa pratique religieuse lui était nuisible dans la poursuite de ses objectifs académiques.

Dynamiques interpersonnelles

Nous étions intéressées à mieux comprendre les dynamiques liées à la formation d'amitiés chez les étudiant.e.s musulman.e.s. Parmi les questions posées à cet effet étaient « Avez-vous des ami.e.s non musulman.e.s » et « Quelles types d'activités aimez-vous faire ensemble avec vos ami.e.s? » Les huit participant.e.s rencontrés ont chacun.e. raconté des expériences uniques à cet égard. Or, il est possible de dire que pour deux des trois personnes rencontrées à Sherbrooke, les liens plus significatifs semblaient s'être faits plus facilement que pour les cinq personnes rencontrées à Montréal (Saint-Laurent).

Fatima de Montréal racontait qu'elle devait être l'initiatrice des nouvelles rencontres : « Ben, je pense que- ben, chaque fois où je rencontre de nouvelles personnes – surtout dans la classe – j'ai l'impression que c'est toujours moi qui dois faire la première, ben de dire 'bonjour, salut', ouvrir la discussion. Mm, ouais, c'est ça. » Cette étudiante révélait qu'elle devait surmonter un certain niveau de méfiance dans ses interactions avec ses pairs:

Mais dans le fond, moi, j'suis une personne très timide, faque...j'ai quand même un petit cercle d'amitié, oui. Mm, j'en ai quelques-uns, mais de plus en plus, je trouve que c'est possible d'agrandir le cercle. Les gens ne sont pas aussi pires [rigole] que qu'est-ce que j'ai dans la tête. Mais, mm, j'ai toujours l'impression que c'est toujours moi qui dois faire la première étape. En ce que – par mon expérience – mm, on dirait que les gens, ils ont, comme peur de faire la première étape parce que je suis voilée. 'On a peur, ou on va juste pas la déranger parce qu'elle porte un voile...'

Dans la première partie de cette citation, l'étudiante révélait ses propres biais, possiblement sur le peu de confiance qu'elle avait à une époque en la bonne volonté des gens. La deuxième partie de la citation offre un aperçu de ce que lui aurait reflété ses pairs non musulman.e.s sur la possibilité d'entretenir des liens d'amitié plus significatifs. Selon Fatima, le fait qu'elle portait un foulard créait une distance ou insérait des barrières entre elle et les autres, principalement en raison de l'effet d'intimidation que semblait créer le vêtement religieux. D'ailleurs, elle nommait son isolement au sein de son programme : « Ben, comme j'avais dit, dans mon programme, il n'y a pas beaucoup de filles musulmanes. Faque, la plupart sont pas musulmanes. Et les autres, c'est plus des camarades que je salue plus. C'est pas vraiment une relation d'amitié. » L'explication offerte ici ne permet pas de déterminer clairement que les relations entre Fatima et les autres étudiant.e.s de son programme ne constituaient pas, à ses yeux, des amitiés profondes en raison du fait qu'ils ne sont pas musulman.e.s, bien que les données plus généralement suggèrent que certaines étudiant.e.s percevaient les relations avec des non musulman.e.s comme ayant inévitablement des limites. Or, le fait qu'elle ait nommé conjointement la sous-représentation importante de musulman.e.s dans le programme et la distance qui existait entre elle et les autres étudiant.e.s évoque, selon nous, une sorte d'isolement. L'effet du nombre est sûrement à prendre en considération, c'est-à-

dire que si Fatima n'était pas possiblement la seule musulmane « visible », peut-être que le creusé entre elle et ses paires lui aurait paru moins profond. Surtout, peut-être qu'elle se serait senti moins vulnérable dans ses démarches de rapprochement avec les étudiant.e.s non musulman.e.s.

Il est important de dire que cette étudiante, comme la majorité des personnes rencontrées, semblait avoir réfléchi considérablement à la place qu'elle pouvait occuper au cégep. Elle a nommé à plusieurs reprises que sa timidité avait peut-être contribué à la difficulté qu'elle avait à se rapprocher de ses paires. Or, elle affirmait clairement aussi que le fait de porter le foulard la confrontait à la fois à une certaine invisibilité et à l'hypervisibilité :

Je trouve qu'en tant que fille, une femme musulmane étudiante, il faut avoir une personnalité, avoir confiance en soi. C'est très, très important dans le cégep – au cégep en général, parce qu'il y a beaucoup de défis. Il faut, ben, il faut affirmer mon choix, et ne pas...comment dire, regretter ou avoir l'air un peu, um, 'je sais pas où je m'en vais'. Ben, tu vas te faire mal. Um, parce que ce n'est pas n'importe qui qui peut le comprendre et accepter; il faut – je trouve qu'en tant que fille musulmane, il faut comprendre que c'est pas tout le monde qui va accepter mon voile. 'Pis, c'est normal, ils ont droit de ne pas l'accepter; mais, ils ont pas le droit de manquer de respect.

Fatima nous a expliqué qu'au début de son entrée au cégep, elle ne faisait pas de distinction entre l'acceptation et le respect de sa pratique religieuse. D'ailleurs, elle a raconté une histoire qui illustre bien le genre d'événement qui l'aurait formé à cet égard:

Mais il y avait une fille qui me demandait 'Ben, ton voile, c'est fini? Tu le mets pour toujours?' J'ai dit 'Oui, je le mets pour toujours.' 'Même si tu te maries?' 'Oui, même si je me marie.' 'Ben, là, pauvre toi!', elle me dit. Ça, ça m'a...ça m'a touché – ça m'a blessé. Ça m'a fait beaucoup de peine. On me voit comme une esclave, ou, um, 'pauvre toi' - comme si j'étais obligée de faire quelque chose. Um, j'aime pas cette image, ben, de certaines personnes, comment ils nous voient. Parce qu'on est pas du tout comme ça. Si je suis une fille musulmane, ça veut pas dire que je suis pas une – une personne forte, ou j'ai pas de confiance en moi, ou je sais pas faire des décisions ou j'ai pas une... réflexion ou une pensée. Oui, j'ai une réflexion, j'suis capable de penser, j'suis un être humain comme toutes les autres femmes. C'est juste que je me voile. C'est une façon de s'habiller. Um, j'suis comme tous les autres.

Tandis que Fatima a parlé lors de l'entrevue de l'influence de la représentation médiatique sur la perception que pouvaient avoir les gens du port du foulard, l'histoire relatée ci-haut démontre comment ces préjugés pouvaient se manifester concrètement, au quotidien dans la vie des étudiantes musulmanes. Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que cette étudiante ait parlé de l'importance de construire une force intérieure pour la mettre à l'abri de ce que certain.e.s de ses paires non musulman.e.s pouvaient lui refléter comme jugement.

Aminata et Layla, qui nous avons rencontrées à Sherbrooke, ont décrit leur expérience plus positivement. Commençons avec Aminata :

J'trouve en fait qu'il n'y a pas grande différence et, j'veux dire, les gens autour de moi, mes ami.e.s proches savent que je suis musulmane. Iels me posent t'sais souvent des questions- 'ah le Ramadan', 'pourquoi tu ne peux pas manger du porc', tout ça. Moi, ça me fait très plaisir de répondre et puis, mm, toutes nos discussions sont faites dans le respect, c'est-à-dire que je ne vais pas sentir qu'eux ils sont comme, ils essaient de m'attaquer, ou mm, de me poser des questions pièges. Non, au contraire, c'est vraiment pacifique, leurs, mm, leurs intentions. Et puis, euh, ouais ben c'est ça. Les gens d'mon entourage sont vraiment, mm, conscients de ça.

Le témoignage d'Aminata est intéressant, d'abord parce qu'il contraste fortement avec celui de Fatima, et aussi, parce qu'il confirme que les étudiant.e.s musulman.e.s savaient que la curiosité de leurs pairs non musulman.e.s pouvait se manifester dans la suspicion et même l'hostilité. Layla a rapporté que les questionnements au sujet de ses origines et de sa religion n'ont pas eu d'effets néfastes sur elle. Au contraire, les expériences qu'elle nous a décrites reflètent beaucoup d'ouverture de la part de ses pairs non musulman.e.s:

Ben, pour mon cas à moi, ben, moi j'habite en résidence donc... je vois les filles chaque jour et elles me voient chaque jour donc elles me connaissent normalement, et quand j'suis venu au début, ben elles m'ont demandé gentiment donc d'où j'venais, j'avais quoi comme religion et tout. Donc, les filles de mon étage, elles savent ma religion, elles la respectent, honnêtement. Parfois, quand je suis en train de prier dans ma chambre, ben elles toquent à la porte et elles me voient en train de prier, la referment doucement, puis elles passent après pour me parler. Et, elles savent aussi que j'fais le Ramadan, et genre, parfois, quand j'suis dans leur chambre aussi et j'vois une boisson ou du porc, euh, et si elle est alcoolisée et je l'sais pas ils vont me dire, ne le boit pas c'est alco-c'est alcoolisé, ou, ne mange pas ça il y a du porc. Vous voyez genre, elles n'ont pas des mauvaises intentions. Parfois, même elles me disent de ne pas faire ça parce que ça va à l'encontre de ma religion. Mais, ça m'aide bien, j'dis juste qu'elles me respectent et, c'est un respect mutuel.

Cette étudiante habitait aux résidences au moment de nous offrir ce témoignage, nous donnant ainsi accès à une réalité peut-être moins explorée – celle de vie commune entre les étudiant.e.s musulman.e.s et leurs pairs. Comme Aminata, elle décrivait un intérêt sincère et une absence de jugement, notamment quand il s'agissait de certaines pratiques comme le jeûne ou la prière. Bilal de Montréal avait rapporté une expérience bien différente. Fatima aussi. Un facteur qui pourrait expliquer cette différence si marquée est le fait que ni Aminata, ni Layla ne portaient le foulard islamique au moment des entrevues. Aussi, elles résidaient à Sherbrooke où la présence des musulman.e.s est bien moins importante. La combinaison de ces deux facteurs permettait peut-être d'apaiser les craintes qui sont parfois à l'origine de l'hostilité que rencontrent les musulman.e.s dans les sociétés majoritairement non musulmanes. Rappelons quand même que nos échantillons aux deux institutions étaient aussi très petits et qu'il est aussi possible que la différence entre les étudiant.e.s aux deux endroits est complètement par hasard.

Parlant d'hostilité, il est intéressant de lire les propos de Habiba, encore une fois, en réponse à la question que nous lui avons posé à savoir si elle croyait que le fait d'être musulmane avait un effet sur la façon dont ses pairs l'abordaient, ou encore sur l'effet de son identité sur ses interactions sociales au cégep: « C'est sûr que c'est plus différent, parce que les personnes qui sont plus musulmanes elles te comprennent directement. Alors qu'avec les gens non musulmans, ils vont souvent avoir tendance à se concentrer sur ce que tu dis, et te regarder genre...Ils vont souvent être concentrés sur ce que tu dis pour comprendre ta vision du monde. » Elle racontait ici le sentiment d'être surveillée en quelque sorte. L'emploi de ce mot est sûrement imparfait car il est un peu trop précis pour refléter la complexité de ce que Habiba décrivait. Comme plusieurs personnes rencontrées à Vanier aussi nous ont raconté, cette étudiante du Cégep de Saint-Laurent décrivait une réalité selon laquelle l'appartenance à un groupe religieux qui a attiré autant d'attention négative ici au Québec, ainsi que partout dans le monde lui avait aussi valu un examen minutieux de ses croyances et pratiques religieuses, parfois des plus anodines. La présomption chez la population collégiale non musulmane d'une altérité marquée, voire extrême chez les étudiant.e.s musulman.e.s semblait leur avoir imposé d'être relégué.e.s au statut d'étranger.e.s. Par ailleurs, cette difficulté à imaginer que les étudiant.e.s musulman.e.s étaient à la fois des êtres uniques et qu'ils pouvaient ressembler à leurs pairs non musulman.e.s illustre bien comment ces étudiante.e.s étaient à la fois invisibles et hypervisibilisé.e.s.

Selon Aminata, la difficulté à former des relations profondes et intimes aurait aussi été liée à la vie collégiale, plus généralement:

Ben moi, en ayant grandi ici parce que j'étais arrivée d'Algérie avec ma famille à – à l'âge de deux ans, euh je dirais que, oui j'suis d'accord avec toi euh, par rapport euh, aux relations plus en contact, mais je dirais que ça, c'est vraiment dû au cégep, parce qu'au secondaire, et au primaire, j'ai eu vraiment des amitiés qui étaient très euh, très intimes, très profondes. Mais, c'est surtout venant ici au cégep, j pense pas, c'est plus, comment le système euh, d'éducation a été bâti, parce que, bien tout, t'sais, tout le monde connaît la cote R; tout le monde veut vraiment, ok moi j'veux réussir, j'veux être ci, j'veux être ça, donc, tout le monde est vraiment focalisé sur eux-mêmes, t'sais; ce qui est compréhensible, mais... c'est, c'est comme, c'est plus difficile d'aller vers les gens et vraiment de se faire des amis parce que des gens restent ici juste deux, trois ans, en moyenne, et puis euh, c'est vraiment axé sur, les études, sur, la réussite personnelle.

La perspective d'Aminata permet d'élargir le cadre d'analyse des dynamiques sociales que vivaient les étudiant.e.s musulman.e.s. Effectivement, il est facile d'imaginer que dans un contexte plutôt impersonnel et compétitif, notamment dans les programmes plus larges, les étudiant.e.s connaissaient moins facilement des rapprochements avec leurs pairs. D'ailleurs, l'on peut aussi imaginer que la pression vécue par tout le corps étudiantin avait eu comme effet de réduire l'espace alloué à l'ouverture et la vulnérabilité, surtout si en plus, l'identité de l'étudiant.e. était minorisée.

Quant à Hayat, lorsque nous lui avons posé la question à savoir si elle considérait que ses amitiés avec les personnes musulmanes étaient différentes que celles avec les personnes non musulmanes, elle a dit: « Euh, je dirais, définitivement différentes, parce que par rapport à quelqu'un qui est musulman, je pourrais parler beaucoup de ma religion ou bien- si on va manger ou peu importe,

je sais que cette personne est musulmane, donc nécessairement va pouvoir avoir la même chose ou bien on va être, on va prendre en considération le fait qu'on est musulmans. » La difficulté de parler de leur pratique religieuse ouvertement est quelque chose qui a été soulevé par d'autres personnes interviewées, également. Nous estimons que cette pudeur sociale peut-être attribuée en partie au fait que la pratique musulmane est minoritaire au Québec. Elle s'explique aussi par la quantité d'attention négative qui a été accordée à la présence musulmane au Québec. Si une partie significative de l'identité de ces étudiant.e.s était un sujet tabou, alors il n'est pas difficile d'imaginer que les liens d'amitié pouvaient connaître des limites importantes avec ceux et celles qui ne la partageait pas. Hayat, étudiante à Saint-Laurent, parlait comme d'autres de la complexité supplémentaire qui accompagnait les tentatives de socialiser avec ses pairs non musulman.e.s.

Plus tard dans l'entrevue avec Hayat, quand nous lui avons demandé de citer une bonne expérience au cégep, elle nous a relaté qu'elle considérait que le fait qu'il y ait d'autres musulman.e.s dans son programme constituait une expérience positive. Cela avait contribué à réduire le sentiment d'isolement dont elle pouvait souffrir. D'ailleurs, elle était de l'avis qu'elle aurait sûrement eu une expérience bien différente si elle avait étudié dans un cégep plus diversifié que Saint-Laurent. L'étudiante s'est confiée ainsi:

Hayat: Euh... si j'avais étudié dans un cégep, um, avec une plus grande diversité, probablement. Euh, pour dire la vérité, ma – la plupart du temps je me sens – c'est, c'est un peu un stéréotype de ma part, c'est, c'est dommage, mais je me sens beaucoup plus à l'aise avec des gens qui ne sont pas nécessairement blancs. Parce que la plupart de mes mauvaises expériences sont avec des gens de, de... race blanche, donc euh, j'essaie souvent de, de... éviter, euh, de trop être en, en – seulement en contact avec une personne que je ne connais pas et qui est blanche. Je n'ai pas de problème contre eux personnellement, j'ai eu beaucoup, euh, je me rappelle la première, la première fois que j'ai réellement réalisé que... um, j'étais inconfortable, uh... autour de... à mon cégep, c'était une amie à moi, une, qui m'a fait remarquer, elle m'a dit que la plus grande majorité était blanche, et que c'était peut-être pour ça que j'avais, j'avais de la difficulté à faire des amis. C'est pas nécessairement par rapport au fait qu'ils sont moins, des gens qui acceptent moins. C'est juste que c'est difficile quand tu, quand tu n'es pas capable de... *relate* avec une certaine personne.

Intervieweuse: Et est-ce que cette... cette façon dont tu as de « relate » avec ça, c'est juste avec les musulmans ou c'est également avec, euh, des personnes d'autres minorités?

Hayat: Euh, même d'autres minorités, parce que je sais que, um, la plupart d'entre eux ont vécu, euh, une fois dans leur vie une certaine discrimination par rapport à, à leur race, ou à leur religion, ou bien leurs croyances, donc c'est, c'est plus facile pour moi de, de parler avec d'autres minorités.

Le témoignage de Hayat nomme de façon explicite un phénomène évoqué plus subtilement lors de nombreuses entrevues: l'expérience minoritaire agissait comme facteur de cohésion entre les jeunes. Comme le disait antérieurement Hayat, le fait de ne pas avoir à tout expliquer, de pouvoir compter sur un vécu commun favorisait les liens de confiance. Cette étudiante disait clairement qu'elle a vécu des mauvaises expériences auprès de personnes non racisées, donc une partie essentielle du non-dit qu'elle

souhaitait est celle de comprendre intimement qu'il y a de la discrimination. Le témoignage cité ci-haut demeure ambiguë sur le lieu de la discrimination vécue. Malgré ça, il est possible d'affirmer que ces expériences ont eu un effet négatif sur le sentiment de sécurité de l'étudiante, et ont ainsi miné son habileté à tisser des liens de confiance avec les étudiant.e.s membres de la majorité au cégep.

Bilal aussi rapportait le besoin qu'il ressentait de protéger son identité religieuse contre les jugements inévitables de ses pairs non musulmans: « Notre religion c'est notre identité, et 'pis, on doit pas aller vers les autres parce qu'ils sont prêts même à nous critiquer en disant 'regardez leurs femmes, elles sont voilées et elles ne peuvent pas s'habiller comme il se doit'. » Même si Bilal lui n'était pas une femme qui portait le foulard, il était hyper conscient de l'importance de cet habit dans la représentation négative des communautés musulmanes au Québec. En tant qu'homme marié dont l'épouse portait le foulard, il était sûrement plus sensible à cet enjeu. Or, il n'est pas le seul étudiant à nous avoir parlé du foulard. Lors des entrevues à Vanier, il en était aussi question. Par ailleurs, cette citation révèle un désir chez cet étudiant justement de préserver ses croyances hors de la mire des non musulman.e.s car il présumait que la critique en était inévitable. La certitude qu'avaient certain.e.s étudiant.e.s de ne pas être accepté.e.s a pu mener, comme dans le cas de Hayat et Bilal, au réflexe de limiter les contacts avec les pairs non musulman.e.s, ou du moins, de ne pas tenter de créer des liens de confiance qui auraient nécessité plus d'ouverture et de confiance.

Vive la différence

Il est raconté plus haut combien le fait d'être musulman.e.s avait eu comme effet de marquer l'altérité des participant.e.s que nous avons rencontré. Dans ce contexte, il est spécialement intéressant de réfléchir aux témoignages suivants. À la question « Qu'est-ce qui vous plaît le plus au cégep? », les trois étudiantes rencontrées au Cégep de Sherbrooke ont nommé la diversité qui y existe :

Moi j'dirais la diversité, eum, j'viens en fait, mon, j'ai fait mon secondaire et mon école primaire euh, dans un petit village... vraiment à l'est du Québec, et puis, moi et ma famille on était les seuls musulmans, et ma mère elle a le voile donc c'était wow intimidant là (rigole) eum, donc euh, en venant ici à Sherbrooke, c'est vraiment ce qui m'a le plus choquée mais d'une manière positive, parce-que j'étais pas habitué à avoir euh, tout cette diversité euh, oui il y a des gens qui mettent le voile euh, il y a, on voit plusieurs euh, nationalités qui se côtoient, 'pis je trouve ça vraiment, j'trouve ça beau t'sais les gens ils s'entendent tous bien ici, puis euh c'est vraiment c'que, c'est ce que j'ai pu apercevoir, ouais.

Ces paroles d'Aminata ont été confirmées par celles de Layla: « Ouais, je dirais le respect de la différence, c'est comme malgré le fait que tu viens de, genre, d'hors, de dehors du Québec là, et genre t'as, t'as une religion totalement différente, ben ils comprendront et te soutiendront, ils te côtoient même et, ben, c'est tout. »

Ces citations offrent un aperçu de la différence marquée entre les populations rencontrées dans un cégep francophone de Montréal, et ceux du cégep francophone des « régions ». Ce contraste, bien qu'il ne soit pas confirmé par un nombre élevé d'entrevues nous a permis de réfléchir à l'importance du contexte local dans la façon que les étudiant.e.s avaient appréhendé leurs expériences. Par exemple, la ville de Sherbrooke, bien qu'elle soit de plus en plus choisie par des personnes immigrantes et racisées,

notamment en raison de son université, était loin de bénéficier de la diversité culturelle et religieuse dont jouissait Montréal. Un plus petit village comme celle d'où venait Aminata, encore moins. Dans ce contexte, il est compréhensible que les personnes rencontrées décrivaient le Cégep de Sherbrooke comme étant un lieu où elles connaissent une plus grande diversité. D'après le témoignage de ces deux étudiantes qui, il faut le préciser, ne portaient pas le foulard, il y avait un niveau d'acceptation plutôt marqué de la différence. Layla a offert d'autres exemples concrets de l'ouverture dont elle jouissait: « Quand on sort aussi avec les filles, la plupart du temps euh, ben, elles essayent de m'amener dans une place où il y a d'la viande que je peux manger, du poulet halal aussi – ouais, vous voyez? C'est ça genre, ces p'tits trucs là, genre, les p'tites différences entre les deux, c'est ça parfois. C'est énervant, mais c'est correct, on doit, on doit, on doit essayer d'vivre avec. » La réalité vécue par cette étudiante se démarquait considérablement de celles décrites par Bilal ou Fatima dans la mesure où Layla ne rapportait pas avoir connu la même tension liée à sa pratique religieuse.

Par ailleurs, même si Fatima disait avoir vécu difficilement sa visibilité en tant que jeune femme musulmane, lorsque nous lui avons demandé pourquoi elle avait choisi son cégep, elle nous a répondu la chose suivante :

j'aime le Cégep de Saint-Laurent avec sa diversité; on peut trouver à Saint-Laurent, ben, tout – un autre environnement de Vanier, je trouve. C'est plus de – un mélange. De communautés, oui... Y a des petites, comme, communautés. Oui, juste – y a un type des gens – surtout le – en arts et en sciences humaines – où on va les trouver différents, 'pis, avec des types de vêtements...bizarres, on peut dire [rigole]. Des styles des vêtements où ça n'existe presque plus, mais pour eux, c'est – c'est présent. C'est, oui. 'Pis, les cheveux – la coupe de cheveux – les couleurs, c'est, ouais. C'est ça.

Cette étudiante a offert une appréciation positive de la différence qu'elle a pu rencontrer à son cégep. Or, pour Habiba, une autre étudiante au Cégep de Saint-Laurent, la question de différence s'est manifesté autrement dans sa vie:

Parce qu'ici, tsé comme les gens s'ils sentent que t'es pas comme eux, ils vont pas venir te chercher, par exemple. Avant quand j'étais en sciences de la nature, je me suis faite des amis rapidement parce qu'il y avait une fille arabe dans la classe, elle va venir s'asseoir à côté de moi et elle va discuter avec moi. Je me suis faite une amie aussi africaine, pis elle est musulmane. Elle est très, très gentille. Je me suis faite une amie comme ça. Mais dès que je suis rentrée en [un programme plus petit et moins diverse], c'était fini. Tsé en classe je me fais zéro amis; en français, j'ai zéro amis; en anglais j'ai zéro amis. Dans toutes les classes, t'es juste assis. Tu dois juste faire ton travail et aller chez toi.

Intervieweuse: Donc, c'est plus facile de te faire des amis avec des gens qui font également partie d'une minorité?

Habiba: Ouais minorité mais c'est pas parce qu'on est renfermés avec nous-mêmes. C'est juste une question que les gens qui sont pas une minorité vont pas venir te chercher. On dirait qu'ils sont comme menacés par toi quand ils voient que tu es différente ou quelque chose. C'est un truc que je trouve dommage tsé comme on est en 2020.

Cette bribe d'entrevue a nourri notre réflexion à plusieurs égards. Premièrement, comme l'avait mentionné Fatima dans la section antérieure, Habiba nommait la difficulté de tisser des liens avec des

personnes non musulmanes, notamment dans son programme. Elle a cité l'altérité comme ligne de faute qui empêchait le rapprochement entre les groupes minorisés et les étudiant.e.s majoritaires. D'ailleurs, son témoignage laissait entendre que d'autres étudiant.e.s minorisés, non musulman.e.s partageaient possiblement des expériences similaires à celles qu'elle nous décrivait.

Inclusion et appartenance

La question de la différence apporte celle de l'appartenance et de l'inclusion. Les étudiant.e.s peuvent-ils bénéficier d'un sentiment d'appartenance malgré les marques de différence avec la majorité? Le sentiment de bien vivre sa différence permet-il automatiquement de se sentir inclu.e.s? Nous avons posé des questions en ce sens aux étudiant.t.e.s. Les réponses qui ont été obtenues à Saint-Laurent et à Sherbrooke reflètent un clivage significatif entre les deux cégeps. Quand nous avons demandé si elle ressentait une appartenance au collège, Habiba a dit:

Non. J'ai eu des commentaires, par exemple, quand j'étais rentrée [dans mon programme], il y avait une fille qui m'avait dit qu'elle sentait que j'étais une erreur dans la classe. Parce que, tsé, les autres ont les cheveux colorés, ils sont plus hippies genre. 'Pis, moi j'étais plus sage genre, dans mes affaires. 'Pis elle disait que c'est, que tu es comme une erreur. J'étais comme – c'est moi l'erreur ou c'est vous, comme? Je comprenais plus et dès qu'elle a dit ce commentaire, je me sentais toujours comme, j'ai même plus eu d'amis après ça dans la classe, tsé.

Cette réponse n'est pas étonnante dans la mesure où déjà, dans la section antérieure, elle racontait l'impact de la différence sur sa capacité de tisser des liens avec des personnes non musulmanes. L'emploi du mot « erreur » ici nous interpelle car il semble confirmer que malgré la diversité qui caractérise Montréal, il existe encore des espaces plutôt homogènes socialement, notamment dans les institutions académiques.

Pour Hayat, aussi rencontrée au Cégep de Saint-Laurent, le sentiment d'appartenance n'était pas non plus au rendez-vous:

Intervieweuse: Et est-ce que tu te sens – tu sens que tu fais partie de ton cégep?

Hayat: Non. Vraiment pas, non.

Intervieweuse: Est-ce que t'as l'impression que tu es traitée d'une façon équitable? Ou sinon, est-ce que tu t'es déjà sentie isolée ou jugée?

Hayat: Euh, isolée, surtout quand je suis, euh, euh par exemple, dans la cafétéria ou bien dans le café, euh, c'est souvent euh, très, comme j'ai dit, une grande majorité blanche, euh... dans ce genre de situation je me sens un peu exclue. Mais... pas en, pas en classe ou ce... non, je pense pas vraiment.

Contrairement à Habiba qui décrivait un sentiment d'exclusion au sein de son programme, et en classe, Hayat faisait une distinction entre les interactions dans la classe, et celles qui avaient lieu à l'extérieur, notamment dans des espaces récréatifs. Au courant de son entrevue, cette étudiante nous a raconté qu'elle n'avait pas d'ami.e.s musulman.e.s au cégep et que les relations sociales qu'elle entretenait avec ses pairs non musulmanes demeuraient superficielles. Hayat racontait que les amitiés du cégep se limitaient au collège: « Mais avec les non musulmans, c'est, c'est très difficile de sortir par exemple à un restaurant ou peu importe, donc j'ai définitivement des, des relations différentes avec les non

musulmans. » Bien qu'elle ne l'ait pas nommé explicitement, la difficulté d'aller au restaurant est sans doute liée à la question de la nourriture halal ou encore à la consommation d'alcool.

Quand nous avons demandé à Hind, rencontrée à Saint-Laurent aussi, si elle trouvait que le cégep est un lieu sûr et confortable où les étudiant.e.s étaient libres de pratiquer leur religion comme iels le souhaitent, elle a dit:

Oui, absolument, parce que je pense que ce cégep-là, il y a beaucoup de musulmans, parce que c'est à Saint-Laurent, et genre, il y'a beaucoup de gens qui vivent à Saint-Laurent qui sont musulmans. 'Pis aussi, comme parce que moi, j'suis partie à des écoles musulmanes et des écoles non musulmanes, faque j'suis partie dans les deux pis dans mon école musulmane quand j'suis venue au Cégep Saint-Laurent, j'ai vu qu'il y a beaucoup de personnes qui viennent de là-bas et, euh, ils sont comme venus ensemble fait que c'est comme un groupe qui connaissent d'autres personnes; c'est pas vraiment rare d'en voir des personnes musulmanes. Il y en a plein, partout, au moins dans chaque cours, il y en a quelqu'un de musulman, ouais.

Cette situation révèle que l'acceptation ressentie par cette étudiante est liée à la présence d'autres personnes musulmanes, et le fait que le cégep lui-même se trouve dans un quartier contenant beaucoup de diversité. Elle n'a pas nommé des politiques ou des initiatives institutionnelles. Elle n'a pas nommé l'ouverture de ses paires non musulman.e.s. Nous insistons sur ce point car il était commun pour les participant.e.s de décrire leur cégep comme une place ouverte et inclusive. Nous découvrons souvent en poursuivant la discussion avec iels que ce sentiment de bien-être ou d'appartenance provenait davantage soit de leurs propres capacité à se créer des espaces sécuritaires ou encore de la présence d'au moins quelques personnes qui partageaient des expériences similaires. Ce constat nous permet de mettre en valeur, d'une part, l'agentivité démontrée par ces étudiant.e.s dans leur cheminement collégial, et d'autre part, combien la présence musulmane dans les institutions académiques continuaient d'être une présence minorisée.

En discussion de groupe à Sherbrooke, Aminata se prononçait ainsi en réponse à la question :

Je pense aussi que ça dépend des programmes, comme moi j'suis dans un programme un peu plus large, donc t'sais c'est plus difficile d'avoir vraiment eu, t'sais, des repères, ou t'sais, les activités entre personnes du programme, donc j'dirais vraiment que c'est notre entourage là, en général, qui, qui nous aide à nous faire euh, accepté.

Ce témoignage collait bien à celui qu'elle a tenu tout au long de la discussion, c'est-à-dire que cette étudiante comptait surtout sur l'appui de la part de son entourage quand il s'agissait de son sentiment d'appartenance. Pour Samira, le sentiment d'appartenance devait passer d'abord par une meilleure capacité linguistique:

Moi j'trouve que c'est aussi la langue, si tu sais la langue, ben, t'es plus proche des autres, si tu sais pas comment communiquer, ben tu peux pas savoir aller vers l'autre 'pis poser la question, 'pis t'embarquer dans la discussion pour faire des amis. J'trouve que moi, si j'ai plus la facilité à faire des amis aujourd'hui qu'il y a cinq ans, quand j'étais nouvelle – donc c'est vraiment la langue qui, qui joue un rôle dans ce cas-là, si t'es incluse ou exclue.

Ces témoignages avaient en commun de centrer l'importance des démarches individuelles. Ces deux étudiantes ne citaient aucunement l'appui institutionnel comme source de renforcement de leur sentiment d'appartenance.

Lors de ce même échange, nous avons posé la question à savoir si les étudiantes avaient l'impression d'appartenir au « groupe », en tant qu'étudiantes au cégep. Autant pour Aminata que pour Layla, la réponse était oui. Aminata a dit: « Moi je dirais, je pense que oui, euh, quand j'viens ici, j'suis comme ah j'suis étudiante au Cégep de Sherbrooke, j'veux dire y'a pas vraiment quelque chose qui me fait, qui me fait sentir euh, à l'intérieur de moi que 'ah non, j'suis exclue', vraiment. Fait que, j'dirais que oui. » Quant à elle, Layla nommait la stratégie qu'elle employait pour assurer cette appartenance:

Moi...) la plupart de mes camarades en classe ou mes professeur.e.s savent pas ma religion, j'la montre pas vraiment, euh, en classe j'la montre pas vraiment. Donc, euh, j'suis juste une étudiante parmi tant d'autres qui sont en train d'étudier et qui passent ses heures dans – genre qui passe ses heures dans la classe et qu'elle part, c'est tout. Y'a pas genre, une étiquette posée sur mon front qui dit: 'non c'est une Musulmane on va l'exclure'; j'suis incluse parmi les étudiant.e.s – on parle, on travaille, et puis c'est tout.

Cette réflexion est intéressante car elle rejoignait celles plus haut quant à la responsabilité individuelle dans la création du sentiment d'appartenance. Layla disait qu'elle n'affichait pas sa pratique religieuse; cela était sans doute plus facile pour elle car elle ne porte pas le foulard. Quant à Habiba, en réponse à nos questions sur ses amitiés, l'hypervisibilité des étudiantes qui arborent le foulard la renvoyait à son altérité musulmane:

Pis souvent, j'ai des amies voilées. Faque tsé, je remarque aussi que des fois, on va marcher dans l'école et les gens vont nous regarder, par exemple. Mais, c'est pas moi qu'ils vont regarder, c'est plus elles. Dans les rues aussi j'ai remarqué. C'est juste un détail de plus... Mes amies voilées, euh parce qu'elles sont voilées aussi, c'est comme – elles sont beaucoup plus regardées. Mais elles sont dans des programmes il y a des arabes pis tout autour d'eux. Faque, elles se sentent moins insultées, par exemple. Mais tsé, elles ont souvent eu des histoires à l'extérieur du cégep aussi qui m'a beaucoup touché. Faque, ça c'est des choses qui viennent me chercher aussi. Peut-être parce que ça se passe pas ici peut-être. Mais tsé, on se dit c'est sûrement des étudiants ou quelque chose d'une autre école qui leur font ça.

Il était intéressant d'écouter Samira à ce sujet, qui elle portait le foulard à Sherbrooke :

Pis ça dépend aussi de toi ou, si tu veux t'inclure ou pas. Mais, moi, des fois je me sens comme, ok je suis différente fait que, je vais être exclue peut-être, mais, j'pense que c'est pas vraiment ça, parce que j'en ai vue des filles qui sont voilées, qui ont vraiment beaucoup d'amies genre de, euh, des amies blanches, pis, mm, de différentes euh, cultures. Mais, moi... j'ai l'impression que je suis différente, faque là, ça serait un peu difficile pour moi, mais c'est pas le fait que les autres ils vont penser que moi je suis différente faque 'on va l'exclure'; c'est vraiment moi qui va un peu avoir ce sentiment-là pis que je dois faire un peu plus d'effort, de dire dans ma tête que non, t'es capable; faut que t'aïlles dans le groupe 'pis t'embarquer dans la discussion. C'est à moi de le faire; j'trouve qu'on a comme

un p'tit euh, une peur je pense, si j'peux dire, mais pas vraiment une peur, mais un p'tit feeling que t'es différent, tu dois rester dans ton coin, mais des fois il faut se laisser aller 'pis dire, ok t'es capable pis, vas-y, t'es capable, 'pis prendre la parole.

Comme Layla et Aminata, Samira a nommé l'importance de l'attitude personnelle dans le sentiment d'appartenance de chacun.e.. Elle décrivait ses appréhensions comme étant possiblement infondées – ou du moins, partiellement infondées. En d'autres mots, elle nous décrivait l'importance de prendre son courage à deux mains et d'aller vers les autres, malgré l'appréhension ressentie quant à sa différence. Cette même étudiante avait parlé aussi de la barrière linguistique. Contrairement aux deux autres participantes à ce groupe, Samira n'avait pas grandi au Québec et elle ne provenait pas de pays où les gens parlaient couramment le français. Il n'était donc pas surprenant qu'elle ait décrit plus en détail les obstacles potentiels au sentiment plus approfondi d'appartenance et/ou d'inclusion.

Par contre, comme ses deux camarades non voilées, Samira a cité exclusivement les démarches individuelles qu'elle avait entreprises pour faciliter son intégration. Il est difficile de déterminer fermement à partir de ces citations si ces étudiantes considéraient qu'il est uniquement du devoir des individu.e.s de veiller à ce que l'intégration au sein du collège se passe bien. Nous leur avons posé la question, à savoir qu'est-ce qui améliorerait leur sentiment d'inclusion au collège. Pour Layla, le groupe de discussion que nous avons organisé pour les rencontrer était une initiative bienvenue et qu'elle souhaitait renouveler: « Ben moi j'dirais que, ben déjà ces groupes de discussions là, c'est, j'étais tellement contente de venir, je disais que, j'vais voir des gens comme moi et tout [toutes les participantes rigolent doucement.]; j'pourrai parler de ma religion aisément sans sentir jugée ou sans ennuyer des autres !» Ces commentaires nous interpellent spécialement car plus haut, cette même étudiante disait ne pas sentir que son identité musulmane nuisait à son inclusion ou à son sentiment d'appartenance. Or, comme dans les rencontres menées à Montréal, lorsque des facettes de ces questions étaient explorées plus en détails, nous avons l'habitude de découvrir que bien que les étudiant.e.s décrivaient des expériences positives globalement, iels avaient souvent eu à « contourner », si l'on peut le dire ainsi, un certain nombre de malaises internes, ou d'obstacles externes. Dans l'exemple dont nous venons de décrire, l'étudiante révélait qu'elle s'était sentie soulagée par la possibilité de discuter librement de sa religion, sans craindre le jugement de ses paires. Le soulagement exprimé par Layla suggérait qu'en temps normal, lorsqu'il ne s'agissait pas d'une rencontre à huis clos, elle vivait des tensions quant à la place de son identité religieuse au cégep.

Justement, elle enchaînait en suggérant que des rencontres soient organisées entre étudiante.s. musulman.e.s et non musulman.e.s pour permettre une meilleure connaissance de l'islam. Elle a dit :

Les musulman.e.s pourront donner leur version des choses leurs euh, leur euh culture à eux, leurs principes à eux, sans que- genre, pour que les non musulmans apprennent à nous connaître vraiment, et non pas euh, grâce à l'idée que les média diffusent. Je dirai aussi que la journée internationale – venir avec nos habits, présenter notre euh, notre manger à nous, nos gâteaux à nous, notre boisson à nous, et des petites affiches aussi qu'on pourrait euh genre distribuer, ben que l'autre fois, quand je partais à mon cours il y avait un petit stade, où ils distribuaient des petites affiches contre le stress, pourquoi on pourrait pas faire la même chose pour euh, genre, les petits principes euh, des petits musulmans comme

ça vous voyez ce que je veux dire? Ben des petites pancartes ça fait de mal à rien, c'est juste pour euh, donner l'information à tout le monde, j'pense que, genre, sont des petites idées pour pouvoir euh, médiatiser notre culture proprement.

Des citations comme celle-ci permettent de réaliser que même si les étudiant.e.s ne formulaient pas toujours des demandes formelles aux institutions, ça ne voulait pas dire que ces questions n'étaient pas importantes pour iels.

Perspectives des enseignant.e.s

Afin de mieux comprendre les besoins des enseignant.e.s en ce qui a trait au soutien et aux accommodements pour les étudiant.e.s musulman.e.s, la section suivante explore les témoignages d'enseignant.e.s du Cégep Vanier sur leurs expériences auprès de ces étudiant.e.s, dans la salle de classe ainsi que dans d'autres contextes.

L'accent est mis ici sur la manière dont les discussions sont menées sur des sujets liés à l'islam et au musulman.e.s localement et/ou à des événements à l'international. De plus, le contenu des cours et la représentation dans les récits et ressources présentés sont également mis en évidence. Les enseignant.e.s ont également partagé des cas de discrimination qu'ils ont observés, leur perception générale de l'environnement de la classe et les interactions qu'ils ont eues avec les élèves musulman.e.s. Certain.e.s enseignant.e.s ont exprimé le besoin d'avoir plus de ressources pour les aider à être mieux outillé.e.s pour faire face à des situations de comportements biaisés ou discriminatoires, pendant les cours ou hors des heures de classe.

Discussions et contenu en classe concernant les musulman.e.s et l'islam

Niveau de confort de l'enseignant.e pour s'engager dans des discussions potentiellement sensibles

Certaines des questions posées aux enseignant.e.s concernaient leur niveau de confort dans des discussions sur des sujets considérés sensibles. Rana a affirmé qu'elle se sentait à l'aise d'avoir des discussions en classe sur des sujets concernant les musulman.e.s et l'islam, en particulier si c'était dans le cadre de son plan de cours. Cependant, les sujets abordés de manière impromptue par les étudiant.e.s procuraient souvent un certain malaise. Elle a spécifiquement exprimé qu'elle se sentait à l'aise d'aborder certains sujets parce que « c'est son contenu, pour discuter d'événements qui se produisent dans le monde, pas autant. » En d'autres termes, les choses qu'elle a écrites, elle les a apprises, mais les sujets abordés spontanément ne le sont pas vraiment. Cela suggère qu'un manque de connaissance et/ou de sensibilisation à des sujets et des discussions peut faire en sorte que les enseignant.e.s se sentent mal équipé.e.s pour fournir les informations appropriées. Ils craignent d'induire les élèves en erreur. Christina a également expliqué : « Je laisse les étudiant.e.s dire ce qu'ils veulent, j'essaie de les diriger vers le contenu que nous étudions, que nous regardons, euh, mais si je sens que quelque chose va dans une direction qui pourrait ne pas être – pour laquelle je ne suis pas équipée, alors j'aurai tendance à reculer et à changer les choses d'une manière ou d'une autre. » Cette enseignante a expliqué que dans des circonstances où les conversations s'éloignaient des sujets avec lesquels elle était à l'aise, elle redirigerait la conversation vers des sujets liés à la classe. Cela peut constituer une stratégie visant à éviter la désinformation.

Un sentiment similaire a été évoqué par Daniel, qui a déclaré :

J'ai traité des problèmes de terrorisme, montrant en quelque sorte que ce n'est pas tant un phénomène religieux, c'est plus un phénomène économique, social et politique. Alors oui,

je me sens à l'aise. Encore une fois, ce n'est pas facile- vous devez être vraiment prêt pour ces cours, vous savez. Vous devez mal dormir pour ces cours, parce que je me demande ce qui arriverait si je dirigeais un cours dans le mauvais sens, d'une manière ou d'une autre. Alors oui, ça fait partie du défi de cet emploi de fou.

Daniel a identifié qu'il avait peur de la possibilité d'induire les étudiant.e.s en erreur lors des discussions en classe, et l'a directement qualifié de « défi ». Fait intéressant, l'enseignant a déclaré qu'il se sentait à l'aise d'aborder les sujets du point de vue du contenu, tout en soulignant que ce n'était « pas facile ». Il se sentait à l'aise avec le matériel, mais craignait de mal orienter les étudiant.e.s. Son témoignage reflète son engagement auprès de ses étudiant.e.s et son rôle en classe. La réponse de Daniel suggère qu'il se sentait largement responsable des perspectives formées par ses étudiant.e.s sur des sujets plus sensibles tels que l'islamophobie et qu'il a estimé que la manière dont il présentait le matériel et menait les discussions avait une influence considérable sur la façon dont les étudiant.e.s verraient ou pourraient voir la matière. Ainsi, il était fortement conscient du pouvoir qu'il détient dans ce contexte.

Kevin a également déclaré qu'il se sentait à l'aise et équipé pour discuter de sujets potentiellement sensibles liés à l'islam en raison de son rôle de figure d'autorité dans la classe :

Dans une salle de classe, je me sentirais plus équipé parce que vous pouvez en quelque sorte utiliser votre statut d'une figure d'autorité parce que les étudiant.e.s vous verront toujours de cette façon aussi. L'idée n'est pas de les intimider ou de leur faire honte, mais plutôt de voir avec eux pourquoi iels pensent telle ou telle chose. Parfois, les étudiant.e.s sont mal informé.e.s alors j'essaie juste de leur demander pourquoi ? Genre, d'où ça vient ? Qu'as-tu appris ? Où est-ce que vous l'avez appris ? Comment pouvez-vous le rationaliser ?

Dans cette réponse, Kevin a expliqué que son rôle d'enseignant lui a permis de poser des questions aux élèves qui ont pu faire des commentaires ignorants ou potentiellement offensants, afin de les aider à réfléchir sur ce qu'ils disent, pourquoi iels le disent et quelles sources nourrissent leurs réflexions. Il est intéressant de noter que cet enseignant n'a pas assimilé son statut d'enseignant au droit d'« interpellier » les élèves, mais de s'en servir pour remettre en question ses propres opinions d'une manière qui ne porte pas de jugement. Il a également souligné que les étudiant.e.s pourraient être « mal informé.e.s. » insinuant qu'il pensait que les commentaires potentiellement islamophobes des étudiant.e.s pouvaient provenir de l'ignorance, et non d'une véritable intention de blesser ou de stigmatiser les autres.

De plus, Kevin a nommé que selon lui sa position d'enseignant lui donne les outils nécessaires pour gérer des discussions potentiellement controversées ou sensibles, puisque sa position lui permet de bénéficier d'une certaine autorité :

Je me sens équipé parce qu'une partie de cette responsabilité que j'ai mentionné précédemment, ce rôle que les enseignant.e.s ont en tant que figures d'autorité, vous devez l'utiliser quand c'est vraiment nécessaire. Et, donc, sachant que j'ai... oui, j'ai l'expérience, j'ai la position dans la classe qui, cela doit signifier quelque chose pour les étudiant.e.s et donc quand je dis quelque chose pour aborder un problème particulier, alors

les étudiant.e.s, si j'ai bien fait mon travail, - écouteront et respecteront ce que j'ai à dire, et vont réfléchir à ce que j'ai dit.

La reconnaissance par cet enseignant du pouvoir dont il bénéficie s'accompagnait d'une reconnaissance qu'il devait l'utiliser de manière réfléchie et pour encourager la pensée critique, et que le cœur de la relation devrait être basé sur l'ouverture et la flexibilité, plutôt que sur une sorte d'autoritarisme. En fait, Kevin a parlé des nombreuses façons dont il a fait preuve d'autorité dans sa classe en expliquant qu'il est essentiel d'utiliser son autorité pour guider les élèves et les amener à tirer leurs propres conclusions.

Daniel a souligné comment il visait à adopter une approche neutre lorsqu'il aborde un sujet en présentant diverses perspectives qui lui sont associées : « Je présente les deux points de vue et les étudiant.e.s adoptent en quelque sorte ces points de vue, iels les étudient et iels écrivent un essai et je pense que cela a bien fonctionné. » La stratégie de Daniel lui a fourni un moyen de s'assurer qu'il n'incitait pas les étudiant.e.s à adopter une direction de pensée spécifique et l'a libéré de la possibilité d'exercer une influence exagérée sur eux. En fournissant les différentes « facettes » d'une question, il tentait de préserver une apparence de neutralité, réduisant à nouveau la possibilité d'influencer l'opinion de ses élèves. En faisant écrire un essai, cet enseignant a permis aux élèves d'explorer davantage les problèmes de manière indépendante, garantissant ainsi qu'iels pourraient avoir l'opportunité de créer leurs propres opinions et croyances. Son évaluation de cette approche comme réussie suggère que pour Daniel, permettre aux étudiant.e.s de se faire leur propre opinion sur un sujet donné est un moyen de réduire également les tensions et les controverses en classe.

Mona aussi a exprimé son engagement à présenter les sujets de manière aussi neutre que possible en offrant de diverses perspectives : « Oui, toujours en essayant d'apporter la neutralité. Donc, essayez toujours de ne pas les diriger dans un sens ou dans l'autre. Juste pour - et pas seulement parler des faits, parce que je ne crois pas que parler des faits - mais parler des deux côtés. » Comme Daniel, Mona a nommé son désir d'éviter de présenter les problèmes d'un seul point de vue, essayant plutôt d'offrir un « équilibre d'histoires », pour citer Chimamanda Adichie. Cela semble confirmer davantage la crainte de certain.e.s enseignant.e.s d'imposer involontairement une perspective biaisée à leurs élèves. Cependant, il est intéressant de noter l'accent mis par Mona sur l'idée que les « faits » sont insuffisants pour raconter une histoire, et que la personne qui raconte l'histoire affecte la façon dont l'histoire est racontée. Il s'agit d'une considération importante lors du développement des compétences de pensée critique.

Actions et discussions centrées sur les grands événements/tragédies mondiaux

Certains enseignant.e.s ont discuté de la façon dont iels aborde les événements majeurs, lorsque les communautés musulmanes étaient ciblées (par exemple, les crimes haineux contre les musulman.e.s, la violence, les attaques de mosquées, etc.). Par exemple, en réponse à l'attentat de la grande mosquée de Québec, Victoria a demandé aux élèves de participer à des activités qui honorerait les victimes et permettraient aux élèves de partager leurs sentiments :

C'est comme ça que je réagis. J'entre souvent et je, euh, suis très débordée et je leur laisse voir ça et, euh, quand c'est arrivé (Attentat à la mosquée de Québec), je, on s'est réunis, on a parlé, j'ai mis les noms des hommes sur le écran, nous avons dit leurs noms, nous avons

pris une minute pour réfléchir, euh, et iels ont écrit sur un morceau de papier ce qu'ils ressentaient et ont échangé les notes, 'puis nous avons lu les sentiments d'une autre personne. De cette façon, iels n'ont pas besoin de lire les leurs s'iels ne le souhaitent pas. La plupart d'entre eux sont trop timides pour lire le leur et, oui, nous en avons un peu parlé.

Victoria a décrit la manière dont elle partageait ouvertement ses sentiments avec les élèves en classe, lorsque des événements motivés par la haine se produisent. Sa capacité à transmettre une solidarité et une attention authentiques semblait créer un lien avec des étudiant.e.s qui auraient pu vivre des émotions similaires ou qui étaient mentalement et physiquement affecté.e.s par cette tragédie. De plus, des activités telles que celles qu'elle a nommées mettent en évidence sa volonté et sa capacité à créer un espace pour une prise en compte authentique des expériences vécues par les élèves et un désir de les aider à gérer les émotions difficiles. En les accompagnant tout au long du processus, notamment en s'impliquant directement dans celui-ci, Victoria aidait à créer un espace sécuritaire, où les étudiant.e.s pouvaient bénéficier d'une validation par leurs pairs et d'une sorte de mentorat émotionnel. Daniel a également parlé de son approche face à la fusillade de la mosquée en Nouvelle-Zélande :

J'étais en voyage d'études pour Vanier... donc, le matin que c'est arrivé, j'ai en quelque sorte réuni les étudiants.e. avant d'aller visiter [le lieu historique] que nous visitons et j'ai raconté que cela était arrivé et je pense avoir dit quelques mots; vous savez, j'ai montré ma colère en tant qu'être humain, puis, plus tard dans le voyage, je l'ai aussi en quelque sorte mentionné à nouveau et juste pour que les étudiant.e.s y réfléchissent. Et c'est tout ce que vous pouvez faire.

Malgré le cadre non conventionnel dans lequel il se trouvait, cet enseignant a néanmoins choisi de parler de ces événements. Comme Victoria, Daniel n'a pas hésité à partager ses sentiments avec ses élèves, ce qui sans doute a permis aux élèves de sentir qu'ils pouvaient aussi partager leurs sentiments ou, peut-être, simplement s'identifier à leurs professeurs. La volonté de cet enseignant d'aborder le sujet plus d'une fois semble exprimer son désir de créer un espace où les étudiant.e.s sont invité.e.s à réfléchir sur la signification plus large de tels événements. Il est peut-être possible aussi de déceler chez lui une certaine déception, ou peut-être un certain découragement dans la mesure où il comprend, malgré tout, les limites de son rôle.

Participation des étudiant.e.s aux discussions

Dans les discussions en classe autour des musulman.e.s et de l'islam, certain.e.s enseignant.e.s, bien qu'ayant une expertise académique et professionnelle en la matière, demandent également aux étudiant.e.s musulman.e.s d'apporter leur contribution et de partager leurs connaissances sur la matière enseignée. Comme a dit Laura :

Ce que j'ai fait pour (tous ses trois cours), je donne des conférences sur [trois religions incluant l'islam]. Et, ce que je voulais faire, c'est que je ne voulais pas juste donner une conférence de type Wikipédia, car cela n'est pas représentatif. Donc, ce que j'ai fait, c'est que je demandais aux étudiant.e.s, s'iels étaient à l'aise, pourrais-je vous poser des questions sur l'Islam ? J'aimerais essayer d'en comprendre une partie. Dans certains cas, j'ai demandé à des étudiant.e.s d'écrire leurs propres notes ; et je ne suis pas très bonne en

[powerpoint], donc je fais juste un document Word. Un étudiant a dit 'nous savons toujours que nous sommes entre les mains d'Allah, et il nous tient'. Donc, j'ai l'impression que cela donne plus de sens.

Pour Laura, il était important que les leçons sur l'islam soient infusées d'expériences personnelles. Selon elle, cela améliore la compréhension des élèves et crée une reconnaissance plus « humaine » de la matière. Cette enseignante a interrogé les élèves sur leurs opinions et interprétations sur des sujets liés à l'islam et leur a même laissés contribuer à la rédaction des notes des cours. À travers cela, Laura reconnaissait l'expérience vécue des étudiant.e.s ainsi que la diversité des pratiques qui existent au sein de la tradition religieuse. Son approche semblait avoir contribué à la création d'un environnement de classe plus sécuritaire, où les contributions des élèves étaient valorisées. Son approche met en valeur la reconnaissance des différents types de savoir. Il est également important de noter que Laura n'a pas forcé les étudiant.e.s musulman.e.s à partager ; cela reflète une reconnaissance chez elle qu'une telle pratique pourrait avoir pour effet involontaire d'ajouter au fardeau des étudiant.e.s musulman.e.s en faisant d'eux des porte-paroles de l'islam et de leurs communautés.

Daniel a également fait la distinction entre « l'expertise académique » sur les sujets liés à l'islam/les musulmans et le fait d'entendre parler de ces sujets du point de vue des étudiant.e.s musulman.e.s :

C'est une chose que je dis aux étudiant.e.s, c'est que vous savez, je pourrais avoir une expertise académique là-dessus, mais je ne suis pas quelqu'un qui peut vous dire ce que c'est que d'être musulman, et c'est là que le cours est vraiment - c'est toujours le cas où vous avez quelques étudiant.e.s musulman.e.s qui donneront le cours, tout au long de la session, que le point de vue d'un.e musulman.e, et c'est vraiment précieux, je trouve.

Comme Laura, Daniel reconnaît que la connaissance scientifique du phénomène sociologique et historique ne peut remplacer la connaissance qui vient de l'expérience vécue de la foi et de l'appartenance communautaire. Comme Laura, sa reconnaissance en classe de cela a aidé à transmettre le message que les étudiant.e.s musulman.e.s ont une place légitime dans la classe et à valider leurs expériences. Cette pratique peut être qualifiée d'inclusive. Daniel a également parlé de laisser un espace aux étudiant.e.s musulman.e.s pour s'exprimer tout au long de la session, ce qui suggère un processus et une pratique pédagogique plutôt qu'un simple clin d'œil occasionnel à leur présence. D'après l'expérience de Rana, les étudiant.e.s avaient tendance à restreindre leurs opinions en classe et en réponse au matériel et aux opinions qu'elle avançait : « Pour la plupart - et je pense aussi avec une classe spécifique - ils savent que je suis Arabe. Et je pense que, pour être vraiment honnête, les élèves s'en soucient, iels veulent réussir et iels savent qu'il ne faut pas contrarier le professeur et donc iels sont très prudent.e.s. » Rana estimait que les élèves se retenaient et n'exprimaient pas nécessairement leurs opinions de peur d'avoir une mauvaise note ou de l'offenser. Elle a décrit le sentiment que la combinaison de ses antécédents et de la matière qu'elle a enseignée pourrait avoir un effet de silence sur certain.e.s élèves.

Sandra a parlé de l'attention qu'elle porte en classe à la diversité des voix :

Les visions prédominante et prévalentes du monde que nous examinons ont été des visions du monde qui ont été construites par les Blancs dans mon pays. D'accord. C'est une voix, une histoire et des récits dont nous entendons parler tout le temps. C'est la norme, non ? Alors, quand je peux avoir des voix qui ne sont pas ça, et parfois, franchement, je ne sais même pas si ça va être ça- parce que souvent ces discours sont si forts et enracinés- peu importe qui c'est, iels vont répéter le même discours dominant, non? Donc, il n'y a aucune garantie, et c'est bien aussi. Franchement, si j'ai un étudiant qui a levé la main cinq fois, et que j'ai quelqu'un.e. ici qui ne fait pas partie d'une minorité, alors je le ferai, je veux entendre tout le monde, donc je veux certainement ouvrir. Je ne choisis pas exprès de cette façon, je veux que tout le monde ait une chance. Mais, je suis très consciente de ce que j'ai mentionné plus tôt.

Sandra, qui enseigne un cours basé sur l'examen des visions dominantes du monde, a expliqué comment elle avait tendance à chercher à entendre des étudiant.e.s qui pourraient potentiellement avoir des points de vue différents de ceux associés aux majorités dominantes au Canada. Par contre, elle est consciente qu'un.e étudiant.e issu.e d'un groupe minorisé n'exprimera pas nécessairement un point de vue différent de celui de la majorité seulement parce qu'iel est minorisé. Selon elle, les récits dominants sont si puissants et omniprésents que même les membres des minorités peuvent les porter comme des vérités. Elle explique aussi qu'elle pas uniquement demandé aux personnes minorisé.e.s de partager leurs points de vue ; elle reconnaît la responsabilité de donner la parole à un maximum de personnes et était consciente du danger de délaisser ou ignorer certain.e.s élèves.

Kevin a parlé de préoccupations similaires :

Je fais peut-être plus attention aux élèves qui, selon moi, n'ont pas eu autant de représentation ou ont eu plus de difficultés dans la société... Je veux dire, j'essaie de ne pas supposer qui c'est en classe non plus, mais généralement parlant, j'essaie de faire au moins un effort conscient pour prêter attention à ce que l'élève pourrait vivre. Mais, je sais aussi, sur la base des présentations orales que les étudiant.e.s ont données en classe, à quel point il y a des problèmes de santé mentale parmi les étudiant.e.s ici, vous savez, à cause du stress, de l'anxiété et de la dépression ; et à quel point certain.e.s étudiant.e.s sont suicidaires ou, du moins, que des pensées leur ont traversé l'esprit parce que... Ce ne sont pas seulement les étudiant.e.s minoritaires ; les étudiant.e.s issu.e.s de la majorité vivaient cela aussi.

Ici, Kevin décrit sa tendance à encourager les étudiant.e.s dont la situation sociale aurait pu les amener à faire face à plus d'obstacles, ou dont les voix peuvent ne pas toujours être représentées en raison du fait qu'iels appartiennent à un groupe minoritaire à prendre la parole. S'il reconnaissait l'expérience collective qui pouvait s'imposer à certain.e.s, il tentait aussi de traiter les étudiant.e.s comme qu'individu.e.s. La conscience de Kevin des multiples facettes de la vie des élèves l'a aidé à créer une salle de classe plus compatissante et inclusive. Il est probable qu'une telle approche ait facilité la prise de parole en classe des élèves.

Matériel de cours

Représentation diversifiée dans le matériel (sources, histoires) partagé.

Sandra a indiqué qu'elle visait à inclure des récits musulmans pour constituer une partie du contenu présenté en classe :

Donc, en tant que femme blanche, ne portant pas le hijab, je ne suis pas musulmane, n'est-ce pas, donc je ne peux pas monter là-bas, et ce que j'essaie de faire en conséquence, c'est que j'ai des récits de ceux qui sont musulman.e.s, dans certaines de mes classes, donc au moins de cette façon, une partie du matériel est quelque chose avec lequel les personnes de la classe qui sont musulmanes peuvent s'identifier. Et, même s'ils ne s'identifient pas complètement, c'est présent quelque part et cela aide à créer l'inclusion. Je ne pense pas que tout le monde fasse ça. Certain.e.s ne peuvent pas, selon le - je veux dire si vous enseignez la physique et les mathématiques, bien que la physique soit un très mauvais exemple étant donné l'histoire de l'Islam avec la physique - mais de toute façon, peu importe... En fait, je ne peux pas penser à un sujet vous ne pourriez pas le faire [rigole].

Sandra explique que parce qu'elle n'est pas musulmane, elle ne pensait pas avoir la crédibilité nécessaire pour parler de l'éventail d'expériences qu'auraient les personnes qui pratiquent l'islam et c'est pourquoi elle s'est référée au matériel de classe écrit par des musulman.e.s et a choisi de mettre leurs récits au centre du cours afin de fournir un lien avec l'islam au-delà de l'histoire ou de la théologie. Cela permet, selon elle, aux étudiant.e.s musulman.e.s de la classe de s'identifier à la matière, et offre aux étudiant.e.s non musulman.e.s un contenu de cours plus diversifié et inclusif. Selon elle, cette pratique serait accessible pour une majorité d'enseignant.e.s bien qu'elle soit une pratique plutôt rare. Notons aussi que cette participante semblait privilégié cette approche dans son enseignement et pas uniquement, lorsqu'il s'agit d'islam ou de musulman.e.s.

De même, lorsque Laura a été interrogée sur le rôle de l'enseignant.e dans l'introduction d'une diversité d'expériences dans le contenu/matériel de classe, elle a déclaré :

Je pense qu'il y a certainement un rôle. Euh, je ne sais pas trop quel est ce rôle, et cela dépend de la classe, n'est-ce pas ? Par exemple, un.e enseignant.e pourrait en apprendre davantage sur l'islam. Pour être honnête avec vous, dans tous mes cours, même ceux que je n'ai pas choisis d'enseigner, nous devons- j'essaie toujours de m'assurer d'avoir une représentation égale de plusieurs contextes différents, d'expériences différentes parce que, sinon, je crois que cela crée le sentiment que seuls les hommes blancs sont grands (...)
Parce que, tout d'un coup, tu te dis, wow, ça fait partie de mon héritage, ça fait partie de moi. Et, c'est en fait une chose vraiment stimulante. Et, je sais que même avec mon propre passé, c'est une chose vraiment importante. Donc, je pense que les enseignant.e.s peuvent certainement le faire de cette façon. Iels peuvent se renseigner sur l'Islam ; iels ne sont pas obligé.e.s de donner une conférence mais iels pourraient parler de certains aspects.

Laura essaye d'assurer qu'il y a une représentation relativement équilibrée dans le contenu présenté et les ressources utilisées en classe. En nommant à la fois es « origines différentes » et es « expériences différentes », elle tente d'introduire dans ses cours l'idée que malgré l'identité commune qui peut être partagée par des gens qui ont en commun la culture, la race, la religion et l'ethnicité, l'expérience marque aussi cette identité. Cette enseignante cite sa propre expérience de personne minorisée pour expliquer l'attention qu'elle porte à cette pratique. Elle a compris par sa propre expérience les avantages émotionnelles et psychologiques de se voir représentée dans le matériel de classe. Comme Sandra, Laura pense également qu'un programme d'études plus diversifié et inclusif, comprenant des représentations de la vie musulmane et de l'histoire de l'islam, est une entreprise réalisable pour la plupart des enseignant.e.s.

Réponse des étudiant.e.s au contenu

Dans l'expérience de Sandra, lorsqu'il s'agissait de réactions ou de réponses des élèves, le contenu présenté en classe avait tendance à agir comme un catalyseur au partage par les élèves de leurs propres expériences :

Je parle souvent de la discrimination à laquelle certaines des personnes que j'ai interviewées ont été confrontées au Canada, même si elles n'avaient pas une manifestation visible de leur foi, elles étaient visibles comme personne minorisée en raison de la couleur de leur peau. Et, iels avaient donc été confrontés à des choses vraiment désagréables ici - et dans certains cas, juste après l'attaque du World Trade Center, un certain nombre de personnes que j'ai interrogées n'ont pas pu voyager. Vous savez, le vice-président d'une entreprise géante, un vice-président d'une entreprise multinationale ne pouvait pas sortir de l'aéroport de Dorval. Ils l'ont gardé jusqu'au départ de son vol, car il était musulman et il était allé au Pakistan l'année précédente. Il était au Pakistan parce que ses proches y vivaient. Il avait une lettre de l'entreprise, une lettre pour confirmer sa destination, et tout devait bien se passer. Mais ils ne l'ont pas laissé partir. Alors, je raconte à ces jeunes ce genre d'histoires. Ou, le fait que le fils de mon ami soit arrêté à chaque fois qu'il y va, à chaque fois ! Il n'y a pas une seule fois où un homme a essayé de traverser la frontière américaine, pendant des années, sans qu'il soit arrêté, cela n'échoue jamais. Alors, je raconte ce genre d'histoires, dans le contexte du multiculturalisme et des opinions dominantes sur le Canada.

Dans cet extrait, Sandra décrit plus en détail une partie du matériel qui influence son enseignement, et qui est intimement lié aux expériences discriminatoires de nombreux musulman.e.s, depuis le 911. Ce matériel provient d'un projet de recherche sur lequel elle a travaillé. Elle-même ne s'identifie pas comme racisée ou autrement minorisée. Il est d'ailleurs intéressant de réfléchir à l'impact que cela a sur les élèves d'entendre s'exprimer une enseignante blanche sur ces questions. Il possible d'imaginer que sa position sociale, c'est-à-dire en dehors des communautés directement touchées par ces problèmes, lui confère une sorte de crédibilité supplémentaire. Sandra a en outre expliqué : « Je montre des vidéos, et ils lisent des articles traitant de la discrimination, et je pense que ce qui se passe est - je ne sais pas ce que c'est dans d'autres salles de classe, mais il me semble que peut-être parce que je couvre ce genre de matériel,

les élèves pensent que c'est bon de me parler. Et ils l'ont fait, et c'est horrible. Je veux dire, je suis contente qu'ils parlent, c'est bien, et je suis contente qu'ils le fassent. C'est juste incroyable... »

Le fait de parler de racisme et de discrimination dans son cours semble avoir facilité le processus pour les étudiant.e.s de se confié.e.s sur leurs propres expériences. Le fait d'avoir présenté plusieurs types de matériel a permis d'avoir plus d'opportunités de discuter de différents aspects de ces questions, permettant ainsi un éventail plus large de matériel auquel les étudiant.e.s pourraient potentiellement s'identifier. La démarche de cette enseignante semble avoir donné confiance aux étudiant.e.s qu'ils seraient soutenu.e.s s'ils divulgaient des informations personnelles. Son témoignage révèle qu'elle ressentie beaucoup d'empathie à l'égard des étudiant.e.s et dénoncent l'ampleur des expériences négatives auxquelles iels ont dû faire face.

Formation et ressources pour accueillir les étudiant.e.s musulman.e.s

Enseignant.e.s souhaitant une formation/des ressources

Deux enseignant.e.s ont déclaré qu'il serait bénéfique d'avoir des formations et des ressources qui les aideraient à accueillir des étudiant.e.s musulman.e.s en classe. Par exemple, lorsqu'on a demandé à Rana si elle envisagerait d'inclure plus de matériel spécifique à l'islam ou aux musulman.e.s, elle a répondu :

Pendant les meilleures sessions, quand j'ai eu le temps de me préparer - parce que c'est la clé - cela ne me dérangerait pas. Quand le sujet est évoqué de manière impromptue, je le fais plus souvent. Je ne sais pas nécessairement comment commencer un cours et dire parlons de cette question. Et si nous pensons à la formation des enseignant.e.s, ce serait quelque chose qui m'intéresserait.

Ici, l'enseignante nommait la difficulté d'aborder de tels sujets sans préparation adéquate. Ironiquement, elle trouvait plus facile de répondre lorsque de tels problèmes survenaient naturellement, lors de discussions en classe. Compte tenu de sa charge de travail, il n'est pas surprenant qu'elle sollicite de l'aide afin de développer des stratégies pour mieux intégrer cette matière dans ses cours.

Laura a également exprimé son intérêt à recevoir une formation sur la façon de gérer les commentaires ou les opinions des étudiant.e.s qui peuvent potentiellement provoquer des tensions et des controverses :

Ce ne serait pas mauvais d'avoir des cours de résolution de conflits, euh, ce ne serait pas mauvais d'avoir des cours avec des jeux de rôle. Euh, et je pense que ce ne serait pas mauvais pour les enseignant.e.s en général de se demander comment iels ont organisé leur classe, parce que je pense que pour beaucoup d'enseignant.e.s, iels ont été appris qu'il est mauvais de dire à quelqu'un que son opinion est mauvaise ou fausse ; ou, faire taire l'opinion de quelqu'un.e, en disant que c'est mauvais, mauvais, mauvais. Alors peut-être que nous devons commencer à poser des questions vraiment sérieuses à ce sujet. Et peut-être que nous devons examiner l'effet d'entraînement. Vous savez, je ne veux pas faire taire cette personne pour qu'elle puisse dire ce qu'elle veut ; mais quel est l'effet d'entraînement d'une telle approche ? Il est important de regarder les choses globalement.

Laura nomme l'importance pour les enseignant.e.s de respecter la liberté d'expression des élèves tout en créant un environnement sûr et stimulant dans la salle de classe, pour tou.t.e.s les élèves- et combien ça peut être complexe comme démarche. Ses commentaires ont révélé un désir d'avoir une conversation plus franche, et peut-être un soutien institutionnel sur la façon de gérer les commentaires potentiellement offensants ou ignorants faits par les élèves en classe, et l'impact d'une telle action, ou du manque d'action, dans la vie des étudiant.e.s qui se sentiraient visé.e.s.. Le simple fait d'accepter toutes les opinions pourrait créer chez certain.e.s un sentiment d'insécurité. Elle a également laissé entendre que ce qui se passe en classe ne peut être détaché de ce qui se passe dans la société, plus largement. Laura a également déclaré ne pas vouloir aller à « l'autre extrême » consistant à faire taire les étudiant.e.s. Des formations à cet égard pourraient aider à apprendre à mener ces discussions sans taire les un.e.s ou blesser les autres. La réponse de Laura reflétait le besoin pour les enseignant.e.s d'avoir plus d'outils pour les aider à mieux réagir lorsqu'il s'agit de sujets sensibles. Il serait sans doute utile de développer un éventail de stratégies parmi lesquelles choisir.

Laura poursuit :

Ce serait formidable, si le cégep pouvait trouver un moyen de fournir une formation pour cela, ce serait formidable et je pourrais même ajouter à cela, si cela devait arriver, par exemple la présentation sur l'aide aux étudiant.e.s anxieux, cela pourrait être enregistré sur vidéo, de sorte que les enseignant.e.s qui ne pouvaient pas être présent pourraient l'entendre aussi. Et le rendre disponible, comme ça, si vous ne pouvez pas dormir à 3 heures du matin, alors regardez-le à ce moment. Il suffit de le rendre disponible pour que ce ne soit pas seulement les quelques-uns qui assistent en présentiel qui y ont accès, mais pour vous si vous vouliez le revoir, ou si vous avez besoin d'un rappel, ce serait vraiment génial.

Cette enseignante évalue qu'il existe un certain appétit pour de telles formations, mais qu'elles doivent être accessibles.

[S'éduquer individuellement sur des sujets liés à l'Islam/ aux expériences musulmanes](#)

Outre les ressources et les formations fournies aux enseignant.e.s sur l'accueil des élèves musulman.e.s en classe, certain.e.s ont indiqué qu'ils cherchaient à trouver par eux-mêmes des informations sur divers sujets afin d'être mieux équipé.e.s pour gérer les situations et les discussions en classe. Par exemple, Heather a déclaré :

Je pense que ce qui me serait utile serait d'écouter une diversité de personnes pour mieux évaluer ce qui serait utile dans telle ou telles situation, vous comprenez ? Donc, pas seulement dire, vous savez, eh bien voici mon seul ami musulman, donc je vais parler à mon ami musulman et ensuite il me dira tout ce que je dois faire pour répondre, vous savez, de manière appropriée dans ces situations. Plutôt d'avoir accès à un large éventail d'histoires, d'expériences personnelles et d'interactions dans lesquelles puiser afin d'avoir une sorte de banque d'informations que je pourrais utiliser pour porter des jugements dans ces situations.

Heather exprime le désir d'être mieux équipée pour aider dans des situations où les étudiant.e.s musulman.e.s pourraient se sentir marginalisé.e.s ou ciblé.es. Elle nomme le danger de se référer aux expériences d'une seule personne pour expliquer des réalités complexes et plurielles. Cette enseignante estime qu'une seule solution est insuffisante pour résoudre les problèmes auxquels les musulman.e.es sont potentiellement confronté.e.s. Heather a mentionné qu'elle s'est inspirée d'interactions personnelles et de recherches pour l'aider à acquérir des connaissances.

Environnement de classe

Perception de l'ambiance générale

Deux enseignant.e.s ont indiqué avoir une perception générale positive de l'environnement des élèves musulman.e.s. Rana a déclaré : « En général, dans ma classe, je n'entends rien. Dans les couloirs, je n'entends rien. Euh, les élèves de mes cours aussi, les élèves musulman.e.s semblent avoir beaucoup d'ami.e.s, semblent être à l'aise dans leurs cours. Donc, de mon point de vue, c'est bon. Et je ne sais pas ce que c'est à l'extérieur des heures de classes. » Pour Rana, les contacts qu'elle a dans ses cours avec les étudiant.e.s musulman.e.s et minorisé.e.s plus généralement indiquent que les choses se passent plutôt bien pour ceux-ci. Ainsi, elle estime que le Collège Vanier offre un environnement généralement sécuritaire aux étudiant.e.s. Au moment de l'entrevue, elle n'avait entendu ni été témoin d'interactions négatives avec ou dirigées contre des étudiant.e.s musulman.e.s, que ce soit dans la classe ou en dehors. Elle s'est gardée, par contre, de se prononcer sur l'ensemble des espaces au Collège, reconnaissant qu'elle ne savait pas à quoi les élèves musulman.e.s étaient confronté.e.s en dehors de l'école et qu'il est fort possible qu'il est de la discrimination dans leur vie. Elle a décrit des élèves qui semblaient s'épanouir socialement et semblaient à l'aise en classe, ce qui peut renforcer la perception de l'enseignant.e que les élèves ne semblaient pas être marginalisé.e.s.

De plus, selon Christina la diversité de Vanier agit comme une confirmation que les étudiant.e.s n'avaient pas subi de discrimination :

La première chose qui me vient à l'esprit avec Vanier, c'est à quel point c'est diversifié, à tant de niveaux, euh comme-donc vous savez, oui. Juste-juste la diversité semble être presque son deuxième nom... alors --- c'est, vous savez, en termes d'inclusion, je vois beaucoup de cohésion dans la classe. D'après ce que j'observe avec les étudiant.e.s, je me sens très-c'est comme un - jusqu'à présent depuis peu de temps que je suis ici. Euh, je suppose que je pourrais le retourner et dire que je n'ai vraiment jamais rien vu d'autre que de la patience et de l'inclusivité parmi les étudiant.e.s et la conversation.

Pour cette enseignante, la diversité est un facteur déterminant au Collège, en ce sens qu'il y a de nombreux groupes minorisés différents. Elle témoigne également des salles de classe inclusives où les dynamiques sont respectueuses, et il existe cohésion et tolérance parmi les étudiant.e.s. Elle a également déclaré:

Je suis également assez impressionnée par la façon dont, euh, la façon dont beaucoup d'étudiant.e.s s'expriment, euh, parfois je dirais avec prudence, en gardant à l'esprit, vous savez, ce qu'iels disent et envers qui iels disent... Parfois, iels ne sont pas prudent.e.s et iels vont juste, vous savez dire n'importe quoi sur n'importe quel sujet, sans nécessairement penser à, vous savez qui ou quoi, étant sensible à quoi que ce soit, politiquement ou non. Mais, alors, vous savez, iels suggéreront toujours, d'une manière ou d'une autre, que c'est juste d'où iels viennent, ce qu'iels comprennent, ce qu'iels... Quoi qu'il en soit, tout cela pour dire que, vous savez, je vois juste, je veux dire, je vois juste beaucoup de sensibilité et beaucoup d'inclusion dans la façon dont les élèves parlent en classe et dans leur comportement généralement.

Christina explique que les étudiant.e.s ont tendance à être très prudent.e.s dans la façon dont iels interagissent les un.e.s avec les autres, ce qu'elle interprète comme le désir chez eux d'éviter d'offusquer leurs pairs. Elle considère l'école comme un environnement positif même si les élèves sont parfois maladroits et disent des choses ignorant.e.s. Dans l'ensemble, pour cet enseignante, Vanier constitue un environnement positif.

Discrimination en classe

Exemples d'islamophobie et de discrimination (subtile/généralisation excessive)

Deux enseignant.e.s ont déclaré avoir été témoins de cas de discrimination et d'ignorance en classe. Premièrement, Edward a expliqué :

Je suppose qu'il y a eu des moments où j'ai vu des attitudes qui, selon moi, exprimaient une sorte d'ignorance, je ne sais pas si c'est de l'hostilité, de l'aversion, de l'intolérance, ou comment vous le décririez. Quelque chose comme un manque de conscience, et je pense à une tendance à trop généraliser sur qui iels sont en tant que peuple et en tant que groupe, vous savez ? Je veux dire, c'est- nous savons que cela arrive, n'est-ce pas ? C'est comme un... c'est... et ça dit quelque chose dont nous sommes toujours conscient.e.s et que nous cherchons en quelque sorte à, à... à, euh, contre laquelle nous luttons est cette tendance à trop généraliser sur les similitudes et les points communs un groupe, quelle que soit sa définition, qu'il s'agisse d'Arabes - mais il y a cette tendance à faire ça. Et, surtout, et probablement, vous savez, avec les musulman.e.s, je pense que c'est - je veux dire, surtout le cas maintenant, peut-être plus qu'avec d'autres groupes, je pense qu'il y a eu une, une prise de conscience.

Pour Edward, il existe une condition préexistante dans la société qui conduit les gens à confondre des groupes et à former des généralisations, en particulier dans le cas des Arabes et des musulman.e.s. Cela pourrait être dû à certains aspects communs récurrents et potentiellement aussi à travers la représentation médiatique. Quoi qu'il en soit, cela semblait être la forme de discrimination la plus courante observée par cet enseignant en classe. Edward n'a pas catégorisé clairement la discrimination dont il a été témoin, mais il a fait remarquer que c'était peut-être plus malavisé, un produit de l'ignorance plus que de la haine.

De même, lorsqu'on lui a demandé s'il avait été témoin d'attitudes hostiles envers les étudiant.e.s musulman.e.s, Daniel a rappelé :

J'ai certainement eu une classe où il y avait un étudiant qui était très vocal dans... ses attitudes sur l'Islam et elles n'étaient pas positives. Et, c'était un phénomène vraiment intéressant parce qu'au début du cours, il était vocal, mais la classe s'est essentiellement retournée contre lui, musulman.e et non musulman.e. Ils ont réalisé qu'il l'était – ses commentaires étaient toujours prononcés sur un ton poli, et ils fallait lire entre les lignes pour savoir où il voulait en venir. Donc, des questions sur le Prophète - vous savez, quand quelqu'un.e interroge le nombre d'épouses du Prophète, iel le demande afin de créer un contexte. Maintenant, ce genre de polygamie est mal vu - regardez le Prophète de l'Islam, il a eu plusieurs femmes, de quoi s'agit-il ? Et, il cherche à défier en quelque sorte la matière, mais aussi de défier les étudiant.e.s musulman.e.s de la classe ainsi qu'une sorte de réalité intéressante et je me demande souvent ce qui se passerait dans une classe où vous avez un.e enseignant.e qui n'est pas capable de répondre à cela, à ce genre de question. Vous voyez ces choses. Cela était probablement en 2011. Ce n'était pas il y a si longtemps. J'ai tout vu. J'ai vu un certain nombre de choses. Je n'ai jamais vu de cas manifestes d'islamophobie, mais j'ai certainement vu des cas subtils, de la part de divers types de personnes. Que ce soit des enseignant.e.s des élèves.

Malgré les faits rapportés par cet enseignant, notamment les commentaires faits par l'élève contre le prophète Mohamed, Daniel qualifie les propos de l'étudiant de provocateur, et non d'islamophobe. Pour cet enseignant, le comportement de cet élève semblait impliquer une opposition à la matière bien enseignée en classe. Il raconte que devant l'attitude de cet étudiant, il a été légèrement étonné de constater une sorte de solidarité s'installer parmi les autres étudiant.e.s, notamment à l'égard des musulman.e.s. Les événements rapportés par cet enseignant illustrent bien à la fois les tensions vécues par les élèves musulman.e.s en classe, et le soutien potentiel qu'ils dont ils peuvent bénéficier. En outre, il nomme candidement la difficulté pour un enseignant.e moins expérimenté dans ce champ de connaissance de gérer une situation aussi délicate. Ces entretiens ont eu lieu à la session d'hiver 2019, huit ans seulement après l'incident rapporté par l'enseignant. En fait, Daniel a déclaré clairement qu'il avait été au courant de plusieurs incidents similaires, qu'il a décrits comme subtils. Il a également signalé qu'il avait entendu parler d'un incident au cours duquel une étudiante avait été invitée à retirer son hijab. Nous ne savons pas si le professeur qualifierait un tel incident d'islamophobe, malgré son hésitation à le faire dans d'autres contextes.

Réponse de l'enseignant.e et stratégies de classe

Les enseignants ont signalé diverses stratégies pour répondre aux commentaires offensants ou discriminatoires faits par les élèves en classe. Par exemple, Mona nous a dit :

Référez-les à des ressources. Mais, écoutez-les, je pense que l'écoute est très importante. On peut discuter, je n'ai pas de réponses. Mais, vous pouvez dire ce que vous voulez. Je pense qu'il vaut mieux écouter l'autre côté aussi. Il y a toujours deux parties. C'est aussi quelque chose que nous pouvons enseigner en économie : nous n'avons pas la réponse.

Vous n'avez qu'à trouver toutes les réponses avec tous les - nous essayons de vous équiper pour trouver toutes les réponses vous-même.

Pour Mona, il est important de diriger les étudiant.e.s vers des ressources à partir desquelles iels peuvent acquérir plus de connaissances et résoudre certaines de leurs questions. Elle a souligné l'importance de laisser les étudiant.e.s exprimer leurs réflexions sur des questions, ce qui peut être considéré comme un moyen de valider leurs opinions et de leur permettre de se sentir écouté.e.s et respecté.e.s. Son approche semblait atténuer la possibilité d'exercer une influence évoquée plus tôt dans le rapport par d'autres enseignant.e.s. Non seulement une telle approche reconnaît que les enseignant.e.s ne sont pas nécessairement les autorités finales sur un sujet donné, mais elle améliore également les compétences de recherche et de pensée critique chez élèves.

De plus, Kevin a expliqué sa stratégie face aux étudiant.e.s qui utilisaient des termes offensants dans leurs travaux en classe :

J'essaie juste de comprendre le papier devant moi et d'être objectif à ce sujet et de m'assurer que les arguments sont bien étoffés, ou autre. Si je vois, pas nécessairement de la part d'étudiant.e.s musulman.e.s, mais pour beaucoup d'étudiant.e.s, un mot offensant ou quelque chose comme ça, j'essaie de ne pas corriger son argument automatiquement, parce que je pars du principe qu'à votre âge, vous pourriez ne pas être exposé.e.s à tout, donc vous ne savez peut-être pas que certains mots ont un certain sens dans la société. Alors, j'essaie de parler à l'élève, et c'est très courant, d'abord avec compassion et ouverture et, ensuite, si j'ai le sens- ce que je n'ai pas encore fait- mais si jamais j'ai le sentiment que non, il savait de quoi il parlait - alors oui, j'aurais une approche différente.

Pour Kevin, il était important de regarder objectivement la qualité du travail soumis et d'essayer de ne pas corriger l'étudiant.e. à partir de son propre parti pris. Il est important, selon cet enseignant de prendre en compte l'âge des étudiant.e.s et leur manque de connaissance potentiel. Kevin accorde de l'importance aux intentions des étudiant.e.s plutôt que de présumer qu'ils cherchaient à porter préjudice. La réponse de cet enseignant suggérait que tout en essayant de donner le bénéfice du doute, il ne serait pas non plus aussi indulgent s'il réalisait que l'élève a agi délibérément.

De même, Ayah a d'abord remis en question sa propre interprétation :

Cela fait partie du défi. Ouais, je veux dire, parce que tu dois toujours être honnête et te poser des questions, et je réagis de manière appropriée, tu sais ? Cette situation nécessite-t-elle une intervention de ma part ? Le plus grand défi est d'avoir une réponse mesurée, parce que j'ai pris la décision, déjà, j'ai pris la décision il y a longtemps que j'allais utiliser la salle de classe comme... comme une opportunité de démontrer certaines expériences minoritaires. J'ai pris cette décision et je, je la maintiens, et je n'ai aucun problème à le dire. Euh, mais la façon dont vous le faites est vraiment importante, et donc pour moi, personnellement, parce que je suis une personne émotionnelle, parce que ces sujets touchent ma vie, parce que je suis musulman.e, à cause de toutes ces choses, parce que j'ai vingt ans de fatigue accumulée à entendre le racisme, à l'entendre de, vous savez, des

racistes et à avoir affaire à des gens vraiment terribles, ce n'est pas toujours facile d'avoir une réponse mesurée.

Ayah a souligné l'importance d'avoir une réaction appropriée et équilibrée face aux étudiant.e.s exprimant des commentaires ignorants ou offensants. Étant donné que le cours qu'elle enseignait était centré sur les expériences et les récits des minorités, on pouvait s'attendre à ce qu'elle soit au courant de remarques ignorantes ou intolérantes en classe, faites intentionnellement ou non. Ayah a expliqué qu'elle était une « personne émotive » et qu'elle avait une frustration et une colère refoulées en raison d'expériences personnelles avec la discrimination et le racisme ; elle est également membre de la communauté musulmane, ce qui signifie qu'elle pourrait se rapporter plus directement à certaines des expériences des étudiant.e.s. Elle était consciente de sa responsabilité d'éviter de projeter ses douleurs sur les étudiant.e.s. Elle était parfaitement consciente de son pouvoir dans un tel contexte : « Si vous ne vous surveillez pas, vous pouvez étendre votre pouvoir en classe, comme si vous étiez le patron, vous savez ? Vous devez donc faire très attention à ne pas trop fléchir vos muscles dans cette situation. C'est vraiment ça... c'est vraiment ça. » Malgré son engagement à lutter contre le racisme et la discrimination à travers son enseignement, cette participante ne voulait pas intimider les élèves et potentiellement nuire à leur participation. Par ailleurs, il est de plus en plus reconnu que des professeur.e.s qui abordent ces questions en classe peuvent subir des réactions négatives, à la fois de la part des élèves, de leurs parents et/ou des administrations scolaires. D'ailleurs des recherches ont montré que les professeur.e.s minorisé.e.s qui travaillent sur des sujets comme le racisme et autres sont plus souvent critiqué.e.s par les étudiant.e.s et que cette insatisfaction peut être injustement attribuée à la situation sociale ou aux opinions politiques de la personne. Pour les enseignant.e.s qui n'ont pas la permanence, ce phénomène contribue grandement à leur précarité.

Favoriser des espaces inclusifs

Certain.e.s enseignant.e.s ont exprimé le désir de créer des espaces sécuritaires et inclusifs pour les élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Par exemple, Ayah a déclaré : « Je pense qu'ils doivent le faire, ils doivent surveiller les interactions, toute interaction raciste, tout échange discriminatoire, car... vous savez, qu'il soit antisémite ou islamophobe, ou homophobe ou, vous savez, tout comme nous, c'est notre travail. » Cette citation reflète la ferme conviction d'une enseignante que le travail d'enseigner est aussi de favoriser un espace ouvert et sûr pour les élèves. Elle étend cette responsabilité à toutes les formes de discrimination et souligne l'importance de voir les liens entre les différentes formes de violence que les élèves peuvent subir à Vanier. Après tout, ils ne sont pas occasionnellement gai.e.s ou occasionnellement musulman.e.s. Ils sont toutes ces choses à la fois.

Christina a également commenté :

Je pense que l'ignorance devrait être dénoncée quoi qu'il arrive, je pense que s'il y a - je pourrais ne pas savoir, vous savez, je pourrais ne pas connaître la réalité de quelqu'un d'autre, je pourrais ne pas connaître celle de quelqu'un d'autre, vous savez, la vérité sur vous savez, Je suis... je ne suis pas musulman.e donc je ne peux pas parler de ça, et, mais je ne peux pas-si je reconnais quelque chose qui, c'est-à-dire qui est inapproprié, je peux certainement l'appeler, et dire 'ce n'est pas approprié, ce n'est pas l'espace pour ces commentaires.' Donc je peux, je peux, je serais susceptible d'arrêter quelque chose dans

son élan, si j'ai l'impression que c'est, vous savez, injuste, inapproprié, euh, vous savez, juste ouais. Je veux dire, stéréotypé, je serais enclin à faire ça, être consciente des stéréotypes, attentive. Je serais plus- je parlerais des grandes lignes- comment être, comment le ramener à, vous savez, une zone de respect, c'est-c'est ce que je ferais.

Christina a également souligné l'importance d'identifier et de dénoncer l'ignorance et la discrimination sous toutes leurs formes. Cependant, elle a exprimé une sorte d'hésitation à intervenir pour corriger les commentaires ignorants faits par les étudiant.e.s sur les musulman.e.s et l'islam, car elle-même pourrait ne pas posséder les bonnes informations pour rectifier les préjugés. Étant donné qu'elle n'est pas musulmane, il est inévitable qu'elle ne puisse pas parler à partir de son expérience ; cela lui causerait un certain malaise de s'exprimer au nom de l'islam ou des musulman.e.s. Pour Christina, l'accent devait être mis davantage sur la promotion d'un environnement respectueux plutôt que sur la correction des termes, par exemple.

De plus, Christine a déclaré :

S'il y a de l'islamophobie dans la classe, je pense qu'il y a un rôle important à jouer pour y remédier, c'est-à-dire en le nommant. Et en plus de cela, je pense que je le ferais avec n'importe quel.l.e étudiant.e, si j'avais l'impression qu'un.e étudiant.e avait été ciblé.e, pour une raison quelconque. Encore une fois, une situation au cas par cas, soit en vérifiant avec les étudiant.e.s, regarder comment iels se sentent (...) Je suppose que c'est un peu difficile de répondre, parce qu'encore une fois, je pense que c'est juste- le mieux que je puisse dire, c'est que je le ferais. Je pense que ces choses sont importantes à signaler et à rectifier, comme nous le ferions dans n'importe quel contexte ou nous avons l'impression qu'il y a, vous savez, une attaque, si une attaque se produit, et qu'une attaque doit être traitée. Donc, je pense qu'être solidaire est incroyablement important. Je pense que c'est, vous savez, c'est, encore une fois, une partie de notre responsabilité. Dans la limite de nos capacités, être suffisamment responsables pour savoir ce que nous pouvons et ne devons pas dire et, s'il y a quelque chose, s'il y avait un contexte et je sens que quelque chose s'est passé, et euh, cela a créé un malaise dans la classe, je pense que si vous savez qu'un.e étudiant.e musulman.e a été attaqué.e, et maintenant je dois trouver comment y faire face. Si je ne me sentais pas équipé.e, je demanderais. Je demanderais autour de moi. Je demanderais à mes collègues, j'irais et je demanderais- 'Comment devrais-je gérer cela ? Donc, je suppose que c'est le mieux, le mieux, ouais.

Pour cette enseignante, il semblait clair que son rôle était d'interrompre toute discrimination, qu'elle soit islamophobie ou autre, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Elle a également reconnu que cela peut être difficile. Cependant, selon elle, le sens des responsabilités et la préoccupation pour le bien-être des élèves devraient l'emporter sur l'inconfort potentiel vécu par l'enseignant.e. Elle a également mentionné qu'elle parlait aux étudiant.e.s si elle soupçonnait qu'une discrimination avait eu lieu à leur rencontre, ce qui peut être bénéfique pour les étudiant.e.s qui ont trop peur ou estiment qu'il est inutile de le signaler. Christina a également souligné qu'il est important que les enseignant.e.s ne rejettent pas les élèves et restent solidaires s'iels se confient à eux, tout en étant conscient.e.s des limites qu'iels doivent respecter en tant qu'enseignant.e.s. Ce témoignage indique qu'il existe peut-être un dilemme

pour les enseignant.e.s entre vouloir apporter leur soutien sans abuser de leur pouvoir en tant qu'enseignant.e.s en intervenant alors qu'ils ne sont peut-être pas les bienvenus pour le faire. Sans parler du préjugé qui pourrait être causé à l'élève s'il avait l'impression que l'enseignant.e l'avait ciblé.e pour ses opinions. Ce n'est certainement pas une position facile à occuper. Pour Christina, il semblait naturel et même responsable de demander des conseils ou des ressources pour l'aider à mieux faire face à une telle situation, si elle n'était pas en mesure de répondre seule aux besoins des étudiant.e.s. En d'autres mots, pour elle, l'enseignant doit faire un effort soutenu pour remplir cette partie de son rôle.

Opinions sur les étudiant.e.s musulman.e.s :

Nous avons demandé aux enseignant.e.s de nous parler de leurs impressions générales concernant les étudiant.e.s musulman.e.s. Plusieurs participant.e.s ont trouvé difficile de répondre à la question, et ceux qui ont essayé ont eu des choses généralement positives à dire. C'est le cas de Christina qui a exprimé son malaise à généraliser mais a offert quelques remarques plus précises, néanmoins :

Je scrute mes souvenirs des quelques dernières années concernant les étudiant.e.s musulman.e.s dans mes cours, euh, et je suis portée à dire qu'il y a, vous savez, une très grande diligence dans les études, et vous savez, juste une attention et une remarquable-juste un respect vraiment, un respect notable et une présence solide et ce genre de chose.

Cette enseignante a ensuite évoqué la diversité des élèves d'une session à l'autre ou d'une année à l'autre et a réitéré son malaise à faire une distinction entre tel ou tel groupe. Cependant, elle a affirmé qu'elle assumait sans craintes les remarques offertes ci-haut dans lesquels elle décrit les étudiant.e.s musulman.e.s comme des jeunes personnes respectueuses et diligentes.

Laura a exprimé des opinions similaires à celles de Christina. Lorsqu'on lui a demandé quelles avaient été ses expériences avec les étudiant.e.s musulman.e.s, elle a répondu :

Merveilleux ! Et, pour beaucoup de raisons, je pourrais ajouter ; l'une d'elle est que mes étudiant.e.s musulman.e.s sont parmi les plus respectueux.e.s et courtois.e.s. C'est drôle, comme l'a dit un de mes anciens élèves, 'tu n'auras jamais de problème avec un.e étudiant.e musulman.e.' Et, je pense, ce qui, d'après mon expérience, a été le cas. Par exemple, je ne rencontrerai pas 'Qu'est-ce que ça veut dire que je ne puisse pas refaire le quiz ?' ou 'Vous n'avez pas expliqué ça clairement'. Je ne rencontrerai jamais ça. Mes élèves ont tendance à être très respectueux, très généreux, très ouverts. J'ai l'impression que même si- je n'irais pas au hasard vers quelqu'un.e pour lui dire, 'parlez-moi de l'islam', car ce serait intrusif, je pense que beaucoup d'étudiant.e.s ont vraiment été disposé.e.s à m'aider et j'ai apprécié cela.

Tout comme Christina, pour Laura, les étudiant.e.s musulman.e.s avaient tendance à être respectueux.e.s et poli.e.s. Elle a également décrit ces élèves comme possiblement moins argumentatifs et, il semblerait, plus aptes à accepter les conséquences liées à leur performance en classe. Il est difficile de savoir ce qui pourrait être à l'origine de ces attitudes en apparence plus modérées de celles de la moyenne des étudiant.e.s. Il n'est pas impossible que l'éducation religieuse et culturelle de certain.e.s facilite un certain niveau de déférence envers les figures d'autorité. Il est également possible que ces élèves ne se sentent

pas en sécurité face aux enseignant.e.s parce qu'ils ne pensent pas qu'ils seront traité.e.s équitablement ou parce qu'ils préfèrent éviter d'attirer l'attention sur eux en tant que musulman.e.s et de confirmer potentiellement certains stéréotypes. Laura explique qu'elle avait eu recours à l'aide de certain.e.s de ses étudiant.e.s musulman.e.s dans le passé lors de la préparation de cours ayant trait à l'islam ou à la vie musulmane. Ce qu'elle a raconté indique que ces étudiant.e.s musulman.e.s montraient une ouverture à agir comme personne ressource.

Niveau de connaissance des expériences des étudiant.e.s musulman.e.s

Certain.e.s enseignant.e.s ont eu du mal à évaluer les expériences des élèves musulman.e.s en dehors de leur classe, que ce soit à Vanier ou en général, dans le monde :

Je ne peux pas dire que je sais ce qu'ils vivent. Euh, je suppose que ma personnalité est telle que je n'aime pas vraiment - c'est juste ma personnalité - je n'essaie pas de me lier d'amitié avec les étudiant.e.s. Donc, j'ai souvent des relations très formelles avec les étudiant.e.s, donc je ne sais pas. Je sais que quelques étudiant.e.s me diront qu'ils aiment ce que j'enseigne et qu'ils ne voient pas la matière enseignée dans d'autres cours.

Pour Daniel, il apparaît que le maintien des limites est important ; son comportement formel pourrait décourager les étudiant.e.s de divulguer plus d'informations personnelles. Il n'est pas rare que des révélations sur les expériences de vie des élèves émergent dans des échanges peut-être moins formels avec les enseignant.e.s.

De même, Rana nous a dit : « Euh, je suppose que les étudiant.e.s sont occupé.e.s. Je ne sais pas pourquoi. Ils ne se présentent pas souvent aux heures de bureau ou ne prennent pas de rendez-vous. Peut-être qu'ils pourraient avoir besoin d'une sorte de motivation. Alors, parfois, ce sont les étudiant.e.s musulman.e.s qui sentent qu'ils peuvent venir. Mais non, juste pour répondre à ta question, je ne sais pas ce que c'est pour eux au collège. Je sais juste de mon expérience avec eux dans la classe. » La référence de Rana aux heures de bureau suggérait qu'elle pensait que c'était à ce moment-là que des divulgations plus personnelles ou non liées aux cours pouvaient avoir lieu. Il n'est pas clair quel est le lien qu'elle fait avec son expérience selon laquelle certains étudiant.e.s musulman.e.s ont tendance à se présenter aux heures de bureau, cependant, puisqu'elle n'a pas fourni beaucoup d'informations supplémentaires sur ce qu'ils auraient pu partager avec elle. Elle rapporte que certain.e.s élèves ont apprécié le cours de Leila Bdeir, dont le thème principal est la vie musulmane au Québec et dans le monde occidental en général. Elle couvre l'islamophobie dans son cours.

Conversations sur les expériences des étudiant.e.s

Sandra a parlé de ses expériences impliquant des élèves qui se confiaient à elle sur leurs problèmes :

Je peux seulement dire qu'un certain nombre d'étudiant.e.s musulman.e.s à Vanier ont exprimé les difficultés auxquelles ils ont été confrontés, mais je peux compter le nombre d'étudiant.e.s qui ont fait cela à environ 10. Donc, ce n'est pas beaucoup. Donc, encore une fois, je ne suis pas en mesure de faire une généralisation. Mais, je peux dire qu'il y en a eu qui ont discuté de certains des défis auxquels ils ont été confrontés à Vanier, ou en fait, très franchement, à l'extérieur de Vanier, de certaines des difficultés auxquelles ils sont

confrontés. Donc, j'ai des connaissances, mais je ne peux pas vous dire combien de connaissances c'est par rapport à quelqu'un d'autre. Vous savez, souvent les choses se chevauchent. Donc, c'est très difficile dans n'importe quelle situation d'analyser que c'est juste ça... mais ce que je vais vous dire, c'est que les femmes qui m'ont parlé portaient toutes le hijab, et plusieurs d'entre elles cela se passait pendant la commission Bouchard-Taylor phase, et même après cela. Et vous savez, quand il y a eu des attaques dans d'autres parties du monde, et que des musulman.e.s ont été trouvés, euh, ou qu'ils disent que "l'auteur trouvé était de confession musulmane ou qu'il utilisait la foi musulmane", nous mettrons en de cette façon. Mais pour le grand public, la personne était musulmane qui faisait cela, ce qui cause toutes sortes de problèmes, et donc, certaines de ces femmes étaient confrontées à des situations tout simplement terribles. Et, encore une fois, c'est la visibilité, encore une fois, c'est la manifestation ouverte de la foi qui a rendu facile la cible pour quelqu'un qui allait être horrible, n'est-ce pas ? Donc, iels pouvaient être à peu près sûr.e.s dans ce cas, qu'iels allaient à la bonne personne, euh pour faire ce qu'ils ont fait.

Sans surprise, les étudiantes qui ont déclaré avoir été ciblées par Sandra étaient des femmes qui portaient le *hijab* ; aussi, sans surprise, bon nombre de ces confidences avaient tendance à avoir lieu pendant des périodes politiquement chargées et tumultueuses, à la fois localement et à l'étranger. Il est possible de déduire de ses propos que les élèves ont exprimé la crainte de se voir ciblées davantage à la suite de divers événements dans le passé et à l'avenir. Cette enseignante a compris que ces filles voilées étaient des cibles faciles en raison de leur hypervisibilité.

Interactions avec des étudiant.e.s musulman.e.s en dehors de la classe

Interventions en cas de discrimination/islamophobie

Deux enseignant.e.s ont parlé du sens du devoir d'intervenir qu'iels avaient dans des situations de discrimination et d'islamophobie. Daniel nous a dit :

Je veux dire, ah si quelque chose arrivait directement, j'interviendrais. Je ne suis jamais intervenu sur des questions d'islamophobies, mais je suis intervenu lorsque j'ai entendu des propos homophobes. Parfois, dans les vestiaires, là où les étudiant.e.s s'y attendent le moins, vous faites valoir un point qui a beaucoup de poids, je pense. Comme enseignant.e.s, je pense que nous devrions avoir une formation sur la façon d'intervenir. Je pense que ce serait vraiment une bonne chose à développer sur le campus.

Le témoignage de Daniel révèle qu'il existe sur le campus des incidents de type haineux, notamment à l'égard des minorités sexuelles. Selon lui, il peut être très efficace de prendre les étudiant.e.s au dépourvu, à des endroits où iels ne s'y attendent pas, comme au vestiaire. Son approche est intéressante en ce sens qu'elle suggère une volonté de responsabiliser les élèves, même en dehors de la classe. Comme cela a été recommandé par d'autres enseignant.e.s dont les expériences ont été présentées dans ce rapport, Daniel a identifié l'importance d'une meilleure formation pour les enseignant.e.s sur la façon d'intervenir dans de telles situations.

Rana, quant à elle, a exprimé un certain malaise à s'immiscer dans une conversation entre étudiante.s :

Je me sens équipée dans le sens, par exemple, de répondre aux arguments, oui. Mais, peut-être, comme je le disais, quand iels font juste le mentionner à des ami.e.s, quand c'est une conversation dans laquelle je me suis incrustée, je me sens beaucoup plus prête à répondre. Mais, entendre des choses dans les couloirs, pas seulement sur les musulman.e.s et l'islam, mais en général, c'est à ce moment-là que cela devient une zone grise. 'Je t'ai entendu dire...' Genre, surveiller les étudiant.e.s et leur discours... mais en même temps, c'est un « no man's land ». Je ne sais pas comment le gérer.

Bien qu'elle ait les connaissances et la capacité d'intervenir et de corriger un langage potentiellement discriminatoire, pour Rana, il n'est pas si clair qu'il soit de son droit d'intervenir dans une conversation privée. Elle a exprimé sa conviction que, dans une certaine mesure, les étudiant.e.s ont le droit d'interagir les un.e.s avec les autres à leur guise sans avoir à se soucier des enseignant.e.s ou des figures d'autorité qui seraient en train d'écouter, pour ensuite les censurer. Cependant, il existe pour elle un conflit interne à savoir si elle doit intervenir en tant que figure d'autorité si des commentaires offensants sont échangés. Cette réponse a mis en évidence certaines des difficultés rencontrées par les enseignants pour établir des limites dans les relations avec les élèves.

Relation avec MSA

L'Association des étudiant.e.s musulman.e.s ou la MSA, comme on l'appelle communément, a été créée pour répondre aux besoins sociaux et religieux des étudiant.e.s. Normalement, les enseignant.e.s n'ont pas de droit de regard sur les clubs du Collège, mais il n'est pas impossible qu'ils soient en contact avec les étudiant.e.s autour d'un projet ou d'autres questions liées au collège. Exceptionnellement, Daniel semblait avoir une expérience plus intime avec le groupe et semblait avoir gagné leur confiance :

Il y avait une familiarité et c'était ces étudiants qui m'invitaient. Le Hassan dont je vous parlais tout à l'heure, qui m'a corrigé sur le point théologique, à un moment a été président de l'Association et donc il y a eu beaucoup de va-et-vient. Chaque fois qu'ils font des séances d'information, je vais toujours les soutenir. Je pense qu'ils aiment ça; iels apprécient quelque- Je suis un représentant du Collège qui leur apporte un soutien moral. Vous savez, je pense que c'est en quelque sorte- qui ne voudrait pas de ça.

Ce témoignage révèle que les étudiant.e.s musulman.e.s considéraient Daniel comme une figure familière dont iels pouvaient compter sur le soutien, et cela n'est certainement pas le case avec tout.e.s les professeur.e.s. Nous soumettons que cela soit spécialement vrai pour les étudiant.e.s associé.e.s à un groupe religieux minoritaire. Iels nous ont d'ailleurs clairement dit qu'ils faisaient très attention à ce qu'ils révélaient de leur foi et de leur pratique devant les enseignant.e.s.

Rapport à l'institution

Les enseignant.e.s ont aussi réfléchi à la MSA et à la salle de prière en relation avec sa place dans le collège. Quelques enseignant.e.s ont parlé spécifiquement des accommodements religieux pendant en réponse aux questions sur la diversité et sur le soutien offert aux étudiant.e.s musulman.e.s. Rana a remarqué que « [les étudiants] pratiquants ont besoin d'espaces de prière et je

pense qu'ils l'ont, ce qui est bien. Ils ont besoin d'un accommodement raisonnable sur le plan religieux, ce que je pense que tous les étudiants ont le droit d'avoir si je ne me trompe pas ». Mais Daniel a mentionné qu'il a aussi entendu des propos négatifs envers la salle de prière : « Depuis que je suis ici, il a été question de, ouais, "Il y a un resserrement de l'espace sur le campus" et cette salle pour certaines personnes semble être anachronique dans une institution universitaire. »

Quelques enseignant.e.s ont soulevé l'importance de la réponse institutionnelle à des tragédies qui touchent les communautés musulmanes au Québec et ailleurs. Rana a noté qu'elle a apprécié la vigile organisée après l'attaque contre la mosquée à Sainte-Foy en 2017. Par contre, Daniel a expliqué que cette vigile avait été organisée par des enseignant.e.s et qu'il aurait aimé voir une meilleure réponse de part du Collège : « Iels ont organisé un vigile et je pense que l'administration y a participé, mais j'étais vraiment déçu que l'administration n'ait pas pris l'initiative pour cette action.... Nous avons mis les drapeaux en berne à un certain moment et il y a eu une reconnaissance [de ce qui était passé], mais elle n'était pas aussi rapide qu'elle aurait dû l'être. Elle aurait dû être immédiate. »

Plus largement au niveau institutionnel, certain.e.s enseignant.e.s ont observé que le collège affirme l'importance de la diversité. Selon Victoria, « Je le vois presque comme une île comme un genre de refuge et presque comme une uhm utopie où je peux entrer et dire tout ce que je veux dire, bien sûr d'une manière respectueuse ». Toutefois, cette affirmation de la diversité ne se traduit pas toujours par assez d'action selon certain.e.s répondant.e.s, comme Daniel : « Du point de vue du plan stratégique, il est très fort dans ses déclarations sur la diversité.... nous l'avons sur papier, je pense que nous [avons] l'idée que nous sommes très divers, mais je ne le vois parfois pas à tous les niveaux. » Selon Sandra, la diversité est un « travail en cours ». Sandra a expliqué que « la volonté, vouloir faire et avoir un environnement vraiment inclusif est vraiment à l'esprit des gestionnaires et je pense que nous faisons très bien certaines choses et il est également important que nous fassions des recherches et cherchions vraiment des moyens de créer un espace accueillant pour pour les gens ici.... Oui, nous avons du travail à faire. »

Plusieurs enseignant.e.s ont observé qu'il existe un manque de diversité au niveau du personnel au collège, surtout par rapport à la diversité chez les étudiant.e.s. Rana a remarqué, en réponse à la question de si elle dirait qu'il existe de la diversité à Vanier, que « Je dirais que oui, chez le corps étudiant. Il y a un problème de diversité, plus on monte dans les rangs, c'est de moins en moins diversifié et c'est clairement un problème de racisme structurel dans cette ville. C'est moins diversifié au niveau des enseignant.e.s ». Victoria a noté que la communauté étudiante est très diverse mais « est-ce que notre corps professoral représente cette diversité? C'est une autre question. », et qu'elle souhaiterait « voir une population enseignante plus diversifiée à Vanier qui représenterait davantage les élèves ». Pour Sandra, « Ce qui nous manque vraiment le plus, c'est dans nos pratiques d'embauche, euh parce que quand les étudiants ne se voient pas représenté.e.s parmi les personnes qui leur enseignent, c'est problématique ». Elle a aussi observé qu'elle a déjà vu les résultats d'un corps professionnel plus diverse au collège : « Je sais que lorsque nous avons eu quelqu'un [une femme musulmane qui porte le *hijab*] aux Services aux étudiant.e.s, certaines femmes musulmanes qui portaient le *hijab* n'y étaient jamais allées, que le nombre d'étudiants musulmans qui allaient aux Services aux étudiants avec le *hijab* était presque nul. Iels ont embauché cette personne et bien sûr, les un.e.s après les autres, les gens

entraient... parce qu'ils sentaient qu'il y avait quelqu'un là-bas qui pourrait s'identifier à eux... cela renforce l'inclusivité, cela crée un sentiment d'appartenance. » Ces commentaires rappellent les souhaits exprimés par plusieurs étudiant.e.s et soulignent l'importance de la diversité parmi les membres du personnel au collège afin de permettre de mieux servir la population diverse.

Conclusion

Cette section a examiné les opinions des enseignant.e.s sur divers sujets tels que les discussions en classe, le contenu, les observations liées à la discrimination et la perception générale des interactions entre élèves, ainsi que des ressources potentielles pour les éducateurs sur la meilleure façon de soutenir les élèves musulman.e.s. Dans l'ensemble, une grande majorité d'enseignant.e.s ont exprimé un intérêt sincère et se sont senti.e.s interpellé.e.s par la création d'un environnement sécuritaire et inclusif à l'intérieur et à l'extérieur de la classe pour les élèves et ont offert un aperçu des domaines où des changements étaient nécessaires.

Recommandations

Quand nous avons proposé ce projet, une de nos objectifs était de fournir une série de recommandations basées sur les résultats de la recherche. Bien que cela soit toujours notre intention, nous aimerions d'abord dire un mot sur le contexte dans lequel ce projet de recherche s'est déroulé et, particulièrement dans lequel il se conclue. Nous avons formé notre première équipe de recherche à l'automne 2018. Seulement quelques mois plus tard, un nouveau gouvernement se formait grâce à l'élection du parti Coalition Avenir Québec. Rapidement, il a été question du projet de loi 21, qui a été entériné à l'été 2019. Par ailleurs, dans les trois dernières années, il a beaucoup été question de censure, de liberté d'expression, de la culture de l'annulation. Des groupes ont demandé que le 29 janvier soit reconnue comme la journée contre l'islamophobie. Cela a été refusé. Il y a eu la mort de Joyce Echaquan dans un hôpital de Joliette et la discussion sur la reconnaissance du racisme systémique.

Tous ces événements ont contribué à la création d'un climat social et politique plutôt tendu. Nous sommes très conscientes de cela et pensons qu'il est important de nommer que formuler des recommandations principalement dirigées aux professeur.e.s et aux gestionnaires des institutions collégiales est une tâche délicate à ce moment-ci de l'histoire du Québec. Certain.e.s pourraient penser qu'au contraire le fait de débattre de sujets autrement tabous en société ouvre la porte aux chercheur.e.s pour qu'ils avancent des hypothèses et proposent des solutions qui auraient pu autrefois être perçues comme radicale. Or, nous préférons dire d'emblée que l'objectif de ces recommandations n'est pas de censurer les enseignant.e.s ou les institutions. Ce que nous présentons ici est une série d'idées dérivée de l'analyse de données générées par plus de 30 entrevues conduites aux Collège Vanier, ainsi qu'au Cégep de Saint-Laurent et le Cégep de Sherbrooke. Les idées proposées ci-bas sont inspirées d'abord et avant tout parce que les étudiant.e.s musulman.e.s. Nous nous fions à leur témoignage pour élucider des stratégies pour améliorer leurs conditions de vie, ainsi que les conditions d'apprentissage dont ils bénéficient.

Salle de classe

Avant de procéder avec cette section, nous voulons reconnaître que toutes les matières ne s'enseignent pas avec la même approche. Nous voulons aussi reconnaître aussi que pour certaines matières, le lien à faire avec nos recommandations plus précises peuvent sembler plus difficile à mettre en œuvre. Or, nous vous invitons à regarder au-delà des interventions très précises afin de déceler l'esprit général qui les anime.

1. Les étudiant.e.s musulman.e.s ont exprimé des avis partagés sur la question de s'exprimer en classe. Certain.e.s étaient soulagé.e.s que l'enseignant.e. cherche à confirmer ses connaissances ou ses propos auprès de personnes musulmanes, et d'autre vivaient de telles interactions comme les mettant sous beaucoup de pression. Ils n'appréciaient pas nécessairement de se retrouver à agir comme portes-paroles. Ce que nous avons pu déceler est que globalement, les étudiant.e.s apprécient avoir l'occasion d'intervenir en classe sur des sujets qui leur sont familiers, surtout en lien avec leur islam, mais ils préfèrent avoir le choix de le faire au meilleur moment pour eux. Donc, il est conseillé aux professeur.e.s d'éviter de demander publiquement à une personne de s'exprimer sur un sujet en raison de son identité religieuse et culturelle. Nous conseillons plutôt de poser la question généralement, comme suit : « Est-ce qu'il y a des étudiant.e.s qui aimeraient s'exprimer à ce sujet? » ou encore « S'il y a des

personnes musulmanes dans la classe qui auraient quelque chose à rajouter, vous êtes les bienvenues. »

2. Les étudiant.e.s ont dit apprécié quand l'enseignant.e. faisait un effort pour inclure des références à la culture musulmane dans le cours. Par exemple, s'il faut donner en exemples des institutions religieuses, l'enseignant.e. peut citer la mosquée, en plus de parler de l'église et/ou de la synagogue. Certain.e.s participant.e.s ont pu citer en exemple des moments où l'enseignant.e. avait fait cet effort et la signification que cela avait eu pour iels. Nous savons que ces moments s'offrent plus facilement dans un cours d'histoire ou de sciences humaines, par exemple. Or, nous pensons que dans presque n'importe quel cours, il soit possible de tirer les exemples et les références hors des champs de connaissance et d'expérience de la majorité. Par exemple, il y a eu plusieurs scientifiques et penseur.e.s musulman.e.s dont les écrits ont eu une portée significative.
3. Il est souhaitable pour assurer un sentiment d'appartenance chez plus d'étudiant.e.s et de diminuer leur sentiment d'aliénation d'éviter de pathologiser les familles musulmanes, et la culture plus généralement. Bien que cela devrait sans doute être d'une grande évidence, nos rencontres ont démontré que des étudiant.e.s avaient subi.e.s des commentaires très obligeants en classe.
4. Les étudiant.e.s ont cité l'importance pour les professeur.e.s de s'interposer lorsqu'une discussion en classe permet l'expression de propos déshumanisants et/ou péjoratifs. Iels ont dit qu'iels s'attendent à ce que cela soit fait pour n'importe qui subissant un mauvais traitement, qu'iels soient musulman.e.s ou non. Il y avait chez eux un mélange de reconnaissance du devoir de l'enseignant.e. de se comporter équitablement avec tout.e.s les étudiantes, et le souhait de voir les injustices contrées, même celles de l'ordre du discours.
5. Des participant.e.s nous ont mentionné combien cela était précieux pour eux lorsqu'il y avait une reconnaissance de la part de l'enseignante de leur culture ou de leur affiliation autrement que dans la controverse ou la violence. Par exemple, lorsqu'il y a une fête religieuse, comme le Aïd par exemple, en faire mention. Cela ne prend pas un grand effort et donne aux étudiant.e.s le sentiment qu'iels sont « vus » pour qui iels sont; par ailleurs, cela constitue une sorte de reconnaissance que l'identité musulmane existe en dehors du terrorisme et du fanatisme religieux. Parler aux musulman.e.s et des musulman.e.s de leur foi autrement que pour la pathologiser offre un répit important à ces jeunes qui appréhendent en permanence l'association entre l'islam et la controverse.
6. Accorder une certaine considération au calendrier musulman qui correspond rarement à celui de la majorité chrétienne au Québec. Par exemple, s'il y a des étudiant.e.s qui font le ramadan et que l'heure de la rupture du jeûne tombe pendant les heures de cours, il serait souhaitable de leur permettre de grignoter un morceau. S'iels jeûnent, c'est sûr qu'iels risquent d'être plus fatigué.e.s et peut-être moins attentif. Il serait souhaitable de garder ça en tête pour les ceux et celles qui enseignent à des étudiant.e.s musulman.e.s.

7. Prendre en compte le fait que la vie des étudiant.e.s évolue à l'intersection de plusieurs réalités simultanément. Ainsi, bien qu'en classe, l'identité qui prime est celle d'étudiant.e, celle-ci n'est jamais isolée des autres facteurs qui agissent sur les individu.e.s et qui contribuent possiblement soit à alléger leur fardeau, soit à rendre leur expérience au cégep plus complexe.

MSA / Salle de prière

Comme il a été nommé à plusieurs reprises dans la section qui porte sur ce sujet, il est difficile d'affirmer combien la question de la salle de prière, et par extension, l'Association étudiante musulmane semblait constituer une importance significative pour plusieurs des participant.e.s. À Vanier, la présence d'une telle salle ainsi que de l'Association semblaient avoir un effet positif, voire apaisant sur une majorité des personnes rencontrées. Au Cégep de Saint-Laurent et de Sherbrooke où il n'avait pas de tels services au moment de mener notre enquête, plusieurs étudiant.e.s en ont fait mention comme quelque chose dont ils aimeraient bénéficier. Tandis que certain.e.s nommaient clairement une salle de prière, d'autres ont fait allusion à une association « culturelle ».

Il est important aussi de nommer que, pour un grand nombre de musulman.e.s pratiquant.e.s, la prière cinq fois par jours est une partie essentielle de leur pratique religieuse. (Selon la saison, seulement 1-3 de ses prières ont lieu durant la journée scolaire.) La prière comprend des mouvements comme la prosternation qu'il n'est pas évident de faire n'importe où, ne serait-ce que pour l'espace que cela prend et l'attention que ça attire. Pour ces raisons, la salle de prière offre une valeur pour les étudiant.e.s musulman.e.s qui n'a pas d'analogue dans autres religions. Sa présence est donc une question d'équité et non pas de privilège pour les étudiant.e.s musulman.e.s.

1. Nous émettons la recommandation que les gestionnaires prennent en considération le pouvoir symbolique et son impact sur le sentiment d'appartenance des étudiant.e.s de la présence d'un espace de recueillement et/ou d'une association pour les étudiant.e.s musulman.e.s, et tou.t.e.s. autres d'étudiant.e.s appartenant à un groupe minorisé. Ainsi, plutôt que d'y voir une tentative à la ghettoïsation, il serait utile d'aborder cette démarche à partir d'un angle de reconnaissance et de services. Les institutions cherchent généralement à desservir au meilleur de leurs capacités la population estudiantine. Ainsi, nous croyons qu'ouvrir la porte à la possibilité d'instaurer soit une salle, soit une association, soit les deux permettrait de répondre à un certain nombre des besoins des étudiant.e.s musulman.e.s en leur sein.

Institution

L'esprit qui anime les sections antérieures s'applique à cette section, c'est-à-dire que lorsque la gestion d'une institution s'organise à partir des besoins des groupes et individu.e.s les plus minorisé.e.s, elle a de meilleures chances d'éviter l'exclusion.

1. Selon notre recherche, l'expérience collégiale des étudiant.e.s musulman.e.s serait grandement améliorée s'il y avait un plus grand nombre d'espaces et de moments leur permettant pleinement en tant que musulman.e.s. Par exemple, si la viande vendue à la cafétéria était halal, un plus grand nombre d'étudiant.e.s pourrait en consommer, sans pour autant en priver les autres étudiant.e.s. Le fait qu'une majorité des événements organisés par l'association étudiante comporte des activités liées à l'alcool ou qu'ils soient tenus dans les lieux où l'alcool est vendu a comme effet de limiter la participation de certain.e.s étudiant.e.s musulman.e.s (et,

d'ailleurs, d'autres groupes d'étudiant.e.s aussi). Serait-il envisageable d'alterner par exemple avec des événements sans alcool?

2. Il est essentiel de prendre en compte l'importance de la représentativité au sein de toutes les institutions, notamment les institutions académiques. Par exemple, la population estudiantine du Collège Vanier est caractérisée par une grande diversité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse. Or, cette diversité n'est pas reflétée au sein du corps professoral, ou encore parmi les professionnels. Nous rappelons l'impact positif sur l'imaginaire des jeunes que peut avoir le fait de se reconnaître parmi leurs enseignant.e.s. À cet égard, nous encourageons les institutions collégiales à assurer une plus grande diversité parmi ses employés généralement, mais surtout et tout particulièrement au sein de son corps professoral.
3. Nous rappelons aussi l'importance pour les jeunes de pouvoir se confier ou chercher conseil auprès de gens qui sont en mesure de comprendre la complexité identitaire ainsi que les difficultés que celle-ci peut engendrer dans leur vie. Ainsi, nous estimons qu'il serait bénéfique de chercher à embaucher des psychologues, conseiller.e.s pédagogiques et intervenant.e.s issu.e.s racis.é.e.s.

Montréal/Québec

Il est difficile d'offrir des conseils pour cette section dans la mesure où les institutions collégiales n'ont pas de contrôle sur ce qui se fait en dehors de leurs murs. Or, nous encourageons celles-ci à reconnaître combien les jeunes peuvent être en être affecté.e.s; cela peut servir à mieux évaluer leurs besoins. En ce qui a trait aux étudiant.e.s musulman.e.s particulièrement, nous pensons aux débats concernant le hijab et des événements comme l'annonce de la Charte des Valeurs, et subséquemment l'application du projet de loi 21. Nous pensons aussi qu'il soit important de prendre la mesure de l'impact que peut avoir sur les étudiant.e.s musulman.e.s des drames tels la tuerie à la Grande Mosquée de Québec et l'attaque sur les deux mosquées en Nouvelle-Zélande. Ce sont des moments qui peuvent laisser des traces considérables sur la santé mentale de ces jeunes. En offrant une reconnaissance de cette souffrance grâce notamment à des vigiles ou autres moments de recueillement, ou encore en parlant dans les classes ou dans d'autres espaces publics au sein du cégep, il est possible d'atténuer cette souffrance en brisant l'isolement.

Discussion

Recherche-action participative : Réussites, défis, considérations éthiques, et recommandations

Réflexions générales sur la RAP dans ce projet

L'application d'une approche RAP constitue une source importante de leçons à tirer de ce projet. De façon générale, notre expérience nous a montré que les étudiant.e.s ont les capacités nécessaires pour participer à un projet de recherche. L'appui de chercheur.e.s plus expérimenté.e.s est essentiel. D'ailleurs, nous avons pu constater que lorsqu'ils en ont l'occasion, ces étudiant.e.s sont enthousiastes pour ce type de travail. Or, il est fort à parier que la majorité des étudiant.e.s du niveau collégial n'ont que très rarement accès à de telles opportunités, surtout dans les sciences sociales. Il est probable que les étudiant.e.s en sciences de la nature, en sciences naturelles et en sciences de la santé, ainsi que dans certains programmes techniques y ont plus souvent accès, bien que plusieurs personnes qui ont postulé pour une place au sein de l'équipe de recherche provenaient de ces programmes.

L'approche RAP impose une remise en question quasi-perpétuelle quant à la gestion de l'équipe de recherche et du travail lui-même. Par exemple, étant donné le manque d'expérience des étudiantes qui formaient l'équipe de recherche, les deux chercheuses principales ont pris les devants dans l'établissement des horaires, des priorités au niveau des tâches à accomplir, et toutes les tâches liées à la gestion de projet. Ce faisant, il était facile de passer outre la mission de faire participer les étudiantes à un maximum de facettes de la recherche. Catherine Chesnay (2016), dans sa critique d'un projet de recherche RAP auprès des femmes incarcérées aux États-Unis, affirme : « Embodied subjectivities are thus vehicles and effects of power, enabled and constrained by these power relations » (p.60). En d'autres mots, même lorsqu'un projet a à cœur de démocratiser autant que possible le processus de création du savoir, il est difficile d'échapper complètement aux rapports de pouvoir qui sous-tendent les structures mêmes des institutions dans lesquelles ce travail est mené. Ainsi, une considération éthique centrale pour nous fut d'assurer la participation des étudiantes à chacune des étapes de recherche. Comme il a été mentionné plus haut et dans la description des étapes, les étudiantes ont été impliquées dans le « design » du processus de recherche. Elles ont identifié les thèmes centraux, élaboré les questions à poser permettant d'investiguer ces thèmes et contribuer à l'analyse de données. Elles ont aussi formulé la stratégie de recrutement des participant.e.s pour les entrevues. Elles ont appris à compléter les documents requis pour l'approbation du Comité d'éthique en recherche. Tout cela reflète la centralité de cette préoccupation. Or, malgré cet engagement de notre part, nous en sommes venues à se poser la question à savoir s'il est vraiment possible ou même souhaitable de minimiser au maximum le travail de « gestion » auprès des étudiantes. Bien qu'il soit essentiel d'assurer une dynamique participative des plus horizontales, nous avons pu constater que les étudiantes elles-mêmes recherchaient malgré tout à être encadrées et appuyées. Étant donné leur manque d'expérience, il pouvait devenir lourd pour elles d'être laissées trop à elle-même.

La RAP et la représentation

En tant que chercheuses principales, nous avons pris la décision rapidement de favoriser les candidatures des étudiant.e.s s'identifiant comme musulman.e.s, nous permettant ainsi de former des équipes de recherche composées majoritairement de jeunes musulman.e.s à chaque année. D'abord, ce choix reflète l'adhésion à une approche RAP. Ce choix s'imposait aussi car cette recherche a été menée dans une société occidentale, où les jeunes musulman.e.s sont souvent invité.e.s à laisser leur « moi »

musulman.e à la porte, s'iels espèrent être remarqué.e.s pour des opportunités académiques et professionnelles. Il était essentiel pour nous de ne pas participer à ces pratiques que nous estimons néfastes pour les étudiant.e.s, ainsi que pour la société dans laquelle iels évoluent. Ce projet de recherche invitait les jeunes à apporter tout d'elles-mêmes à leur travail et ne cherchait pas à créer ce que nous considérons une fausse séparation entre leur vécu de musulmanes, d'étudiantes, et de chercheuses. Elles n'ont pas été choisies en dépit de qui elles sont, mais en raison de qui elles sont. Leur recrutement pour un projet scientifique constitue une validation importante de l'expertise que leur vécu leur a imposée.

La forte présence des membres de la communauté étudiée (à la fois en tant que musulmanes et en tant qu'étudiantes) a eu, selon nous, l'effet de renforcer la qualité du projet. Dans un contexte où les musulman.e.s - et parfois surtout les étudiant.e.s musulman.e.s – constituent un sujet récurrent de discussions dans les médias et les cercles académiques sans être invité.e.s à participer à ces discussions, un projet qui vise à écouter activement ces jeunes et à leur donner les outils pour parler avec autorité a eu un impact significatif sur les résultats de ce projet. La création de savoir dont l'effet n'est pas de stigmatiser ce groupe de jeunes davantage figure, selon nous, parmi les améliorations les plus importantes.

On pourrait peut-être poser la question : pourquoi, alors, n'avoir pas des équipes composées exclusivement de musulman.e.s? Nous nous sommes posées cette question au moment de passer à la composition de l'équipe, chaque année. Il existe plusieurs bonnes raisons de n'avoir que des musulman.e.s dans l'équipe : entre autres, les enjeux de la représentation discutés ci-haut, et le désir d'éviter de mettre les membres musulman.e.s de l'équipe dans la position de devoir éduquer des membres non-musulman.e.s. Pourtant, dans un contexte où les musulman.e.s sont si souvent stigmatisé.e.s et mis.e.s à part, nous avons enfin pris la décision chaque année d'avoir une membre non-musulmane. Ainsi, ces trois étudiantes ont bénéficié d'une formation dans une matière nouvelle, et, nous l'espérons, elles pourront dorénavant agir comme alliées, notamment en partageant son expérience avec d'autres. Les étudiantes non-musulmanes choisies chaque année étaient des jeunes femmes très intelligentes, engagées et consciencieuses, qui ont fait preuve de beaucoup de solidarité à l'égard des membres musulmanes du groupe.

La RAP et le mentorat

Le poste de chercheur principal comporte également le rôle de mentor. Au fil des mois de travail ensemble, les étudiantes chercheuses se sont régulièrement tournées vers nous pour des conseils, souvent d'ordre personnel. Nous avons eu le privilège de les écouter au sujet de bien des aspects de leur vie, que ce soit la famille, la pratique religieuse, les relations amoureuses, les considérations de carrière et bien d'autres choses. Certaines, ont même raconté des épisodes traumatiques dans leur vie. Nous avons toujours pris ce rôle très au sérieux et avons essayé d'offrir les meilleurs conseils possibles, tout en tenant compte de leurs propres limites et réalités, et des nôtres. Cet équilibre n'a pas toujours été facile à trouver et nous sommes parfaitement conscientes de la dynamique de pouvoir implicite dans une telle relation, surtout quand il existe une différence d'âge importante, ainsi qu'une hiérarchie professionnelle.

En constatant la présence répandue de certaines difficultés parmi l'équipe, nous avons eu recours à l'aide externe. Nous avons notamment fait appel à une travailleuse sociale de Vanier pour qu'elle anime des ateliers auprès des étudiant.e.s. Parmi les thèmes abordés, il y avait la question de

comment gérer soi-même l'impact de lire à répétition les témoignages parfois difficiles des participant.es. Les entrevues approfondies menées la première année auprès de près de 30 étudiant.e.s de Vanier ont souvent révélé des expériences douloureuses, notamment liées à la discrimination et l'anxiété que génère chez eux le fait de vivre au Québec, en tant que musulman.e.s. Nous étions conscientes de l'importance de ne pas surcharger les étudiantes avec le matériel parfois difficile qui se présente lors des entrevues, particulièrement lorsque les participant.e.s partageaient des expériences proches de ce que certaines étudiantes-chercheuses elles-mêmes vivaient ou avaient vécu. Bien que nous ayons cherché à répondre à ce dernier point par des discussions avec l'équipe de recherche et avec l'aide d'autres ressources, la question de savoir comment fournir des ressources appropriées aux étudiantes-chercheuses pour gérer l'impact émotionnel que peut engendrer ce travail, n'a pas été résolue de façon satisfaisante pour nous. Effectivement, nous estimons cette question cruciale qui n'est pas suffisamment prise en compte par les formations aux méthodes de recherche telles qu'elles existent actuellement.

Leçons et recommandations

Lorsque nous réfléchissons aux défis rencontrés et aux leçons apprises quant à l'approche RAP, nous revenons souvent à la question d'équilibre entre les principes de la RAP et du féminisme, les besoins des étudiantes, et les enjeux pratiques. Il a été difficile d'atteindre et de maintenir cet équilibre en tout temps. Par exemple, au début du projet, nous prévoyions accorder beaucoup d'autonomie aux étudiantes, entre autres quant à la gestion de leurs heures de travail et la répartition des tâches entre elles. Or, rapidement nous pu constater qu'elles avaient beaucoup de mal à gérer leur temps. Quand nous leur en avons parlé, elles ont insisté sur l'importance d'avoir un meilleur encadrement. Notamment, elles trouvaient difficile de travailler sans délai fixe, même si elles disaient comprendre que souvent nous n'étions pas en contrôle de ces délais, ou que le travail devait naturellement s'étaler sur une longue durée. L'approche RAP favorise une rupture avec les approches hiérarchiques dans la production du savoir. Or, parfois cette démarche ne correspondait pas à la réalité de la différence de responsabilités et d'expériences entre les chercheuses principales et les étudiantes. Il était essentiel pour nous d'assumer notre rôle de mentores et de coordonnatrices du projet, avec les responsabilités qui accompagnent ce rôle.

D'ailleurs, selon nous l'approche RAP au niveau collégial comporte une sorte de contradiction. D'une part, les étudiant.e.s sont capables de faire de la recherche assez avancée avec une bonne formation et de l'échafaudage réfléchi et fréquent. D'autre part, iels sont pour la plupart très jeunes et manquent d'expérience professionnelle. Nous avons pu faire cette constatation tout au long du projet; en plus du manque d'expérience dans la gestion du temps et des priorités, les étudiantes n'ont pas toujours pris la mesure de l'importance des communications. Il n'était pas rare de devoir les relancer plus d'une fois afin qu'elles répondent à un courriel, par exemple. Certaines ont même affirmé ne pas vérifier leur courriel régulièrement comme la majorité de leurs interactions sociales se faisaient sur les réseaux sociaux. Nous avons vu qu'elles n'ont pas nécessairement tout de suite réalisé que le fait d'être de façon prompte et régulière faisait partie de leurs responsabilités. Cet aspect du travail est resté difficile jusqu'à la fin, malgré les nombreux rappels que nous avons émis. Nous nous sommes butées aussi comme coordonnatrice à la difficulté pour certaines d'entre elles de demander de l'aide. Cela s'est manifesté surtout, mais pas uniquement, dans l'étape de l'analyse de données. Par exemple, à la deuxième année, une des étudiantes qui écrivaient le mieux et avaient de grandes forces dans l'analyse a vécu une sorte de blocage. Parce qu'elle en avait honte, elle a attendu plusieurs semaines avant de

nous en parler ce qui lui a fait prendre énormément de retard dans le travail, et surtout, lui a causé beaucoup de stress mental. Cette situation s'est produite de façon explicite avec au moins deux autres étudiantes-chercheuses et a constitué un réel défi pour nous. Dans deux des trois cas, nous avons réussi à offrir l'appui nécessaire, notamment en prévoyant avec elles un horaire de travail précis avec des objectifs clairs à atteindre et les dates auxquelles elles devaient les atteindre. Nous avons aussi sollicité l'aide d'autres membres de l'équipe, qui connaissaient moins de difficulté. Elles ont fait preuve de beaucoup de solidarité entre elles dans le travail. Pour Leila Bdeir, qui elle enseigne au collège, ces dynamiques rappelaient ses expériences avec des étudiant.e.s en classe. Ces expériences ont été utiles pour mieux cerner le problème lorsqu'il s'est présenté au sein de l'équipe de recherche.

Il n'en demeure pas moins que le travail d'accompagnement auprès de ces jeunes, bien qu'il ait comporté son lot de difficulté reste pour nous, les deux chercheuses principales, un des aspects du projet qui nous a le plus appris et dont nous sommes les plus fières. Nous considérons que l'approche RAP a comporté et facilité bien plus de bénéfices pour le projet et pour l'équipe que de désavantages. Nous offrons alors quelques recommandations à d'autres chercheur.e.s qui voudraient embarquer dans des aventures semblables :

- Prendre le temps d'établir et de renforcer le sentiment d'appartenance au sein du groupe. Pour ce faire, il est incontournable selon nous de laisser de la place au partage et à l'authenticité des expériences. Cela nécessite inévitablement d'assurer un environnement sécuritaire. Par exemple, nous avons créé des contrats pour établir certains principes de comportement et de respect dans l'équipe. Un exemple des contrats est disponible dans l'annexe de ce rapport.
- Exprimer très clairement les attentes vis-à-vis d'équipe, même si certaines choses paraissent évidentes. Mettre toutes les consignes par écrit dans des documents que les étudiant.e.s peuvent consulter à leur guise. Cela s'applique à tous les aspects du travail. À partir de la deuxième année du projet, nous avons créé un contrat supplémentaire pour établir les attentes quant au travail : compléter les heures de travail chaque semaine, rester en contact régulier avec les chercheuses principales, etc. Ce contrat est aussi disponible dans l'annexe.
- Communiquer fréquemment et dans les détails. Vérifier la compréhension régulièrement et demander un accusé de réception pour tous les messages essentiels.
- Prendre du temps pour regarder régulièrement le travail des étudiant.e.s et donner de la rétroaction fréquente sur le travail.
- Pour des projets qui touchent des sujets sensibles, être proactif.ve pour s'assurer que les étudiant.e.s auront accès au soutien dont iels pourraient besoin. Pour notre projet, nous avons invité la travailleuse sociale du collège à des rencontres d'équipe pendant la première et la deuxième année du projet, pour parler aux étudiantes de comment gérer des divulgations d'informations pénibles lors des entrevues. Elle s'est aussi rendue disponible pour offrir plus de soutien dans des séances privées.
- Prendre au sérieux le rôle de mentor pour les chercheur.e.s principal.e.s. La recherche-action participative représente une expérience d'apprentissage unique pour les étudiant.e.s chercheur.e.s, et il vaut la peine de s'attarder sur le processus d'apprentissage et de développement personnel des étudiant.e.s.

Nous continuerons à partager nos expériences avec la RAP et nos réflexions lors de futurs colloques et articles.

Réflexion finales

Au courant des trois années de cette étude, et grâce au divers contextes observés à trois collèges différents, des thèmes récurrents se sont dégagés ayant trait à la vie des étudiant.e.s musulman.e.s au cégep. Les étudiant.e.s doivent composer avec des enjeux importants liés à la visibilité, surtout pour celles qui portent le hijab, et l'invisibilité, surtout pour les femmes musulmanes qui ne le portent pas, et encore plus pour celles d'origines non-arabes ou sudasiatiques. Iels sont fréquemment confronté.e.s à des « microaggressions », qui s'avèrent pas trop « micros ». Ces gestes et/ou commentaires peuvent avoir l'effet de « ruins your day » comme nous expliquait Farah, ou encore « messed up my whole summer » dans les paroles de Rabia. Nous avons aussi observé des expériences plus minoritaires ou marginalisées au sein des communautés musulmanes elles-mêmes, comme celles des musulman.e.s Noir.e.s et les musulman.e.s queers.

En guise de conclusion, nous aimerions nous attarder à un thème en particulier, celui de la sécurité. À qui la responsabilité ?

Plusieurs participant.e.s ont déclaré qu'iels se sentaient en sécurité et en confiance dans leurs collèges, même s'iels ont aussi relaté avoir vécu ou vu des incidents d'islamophobie. Ce n'est pas nécessairement une contradiction ; il est possible de se sentir généralement en sécurité dans un environnement, sans que cela n'implique une absence d'inconfort. Les témoignages reflètent que les incidents islamophobes sont perçus par les étudiant.e.s comme étant des aberrations plutôt que la norme dans leurs institutions. Toutefois, l'écart qui existe peut exister entre le sentiment à la fois de sécurité et de vulnérabilité, révèle une réalité complexe qui mérite d'être explorée plus en profondeur.

Une conversation avec l'un.e des participant.e.s, Hanadi, interviewée par les deux chercheuses principales, fournit une explication possible de cette contradiction. Nous avons demandé à Hanadi si elle se sentait en sécurité de pratiquer l'islam à Vanier, à Montréal et au Québec généralement. Cette question avait généralement ouvert des conversations sur la façon dont le sentiment d'être en sécurité pouvait changer selon l'endroit où iels se trouvaient dans la ville ou la province. Hanadi s'est d'abord exprimée avec beaucoup de confiance : « Yeah, practising it everywhere. » Cependant, en réponse à des questions supplémentaires, Hanadi a raconté ce qui suit :

Ever since the whole situation with Pauline Marois wanting to remove religious- I've been like that girl that's stuck at the, on the wall in the metro. Like I'll literally be there, and the train is there and I'll be like no, I'm gonna wait 'till they open the doors, that's when I move. Because I'm scared someone's gonna push me because that once happened. They pushed a girl and she fell and they had enough time before the metro comes to take her out.

Frappée par la puissance d'une telle anecdote, surtout si peu après l'affirmation que Hanadi se sentait en sécurité « everywhere », Krista a tenté de résumer les mots de Hanadi : « If I'm understanding correctly... the feeling of safety that you're telling us you have, is coming from feeling that you're taking the steps you need to to protect yourself, not feeling that the environment itself is safe ». Hanadi a confirmé que c'était bien le cas. Plus tard, elle a confié qu'elle s'était rendue compte un peu tard qu'elle avait commencé à se coller aux murs du métro. Le réflexe qu'elle a eu de se protéger semble avoir précédé la conscience qu'elle avait du danger qui la gêrait.

Donc, le fait de se sentir en sécurité était dû, partiellement ou même entièrement à ses propres efforts et non à la sécurité intrinsèque de l'environnement où elle se trouvait. Ce témoignage évoque aussi ceux que nous avons reçus concernant la sécurité au collège. Un exemple de cela est la façon dont les étudiant.e.s gèrent les attentes qu'ils avaient face à leur établissement académique. Par exemple, dans la section « Institution (Vanier) » de ce rapport, nous avons vu une citation de Sidra, qui a affirmé qu'à Vanier, « No one is going to pull off your hijab. » Même si cette remarque a une connotation plutôt positive, elle révèle néanmoins que la barre n'est pas mise haute par les étudiant.e.s quant à la sécurité dont ils auraient droit.

Zeinab nous a parlé plus directement de la façon dont elle gère ses attentes face au collège. Elle s'est dite très soulagée par l'appui qu'elle avait sentie à Vanier après l'attaque à la mosquée du Centre culturel islamique de Québec, à Sainte-Foy, en 2017 : « I felt like I was supported by the college, as an institution; students that would come to the college, teachers, the staff, faculty members...Yes, I felt supported. » Par contre, elle a continué en disant que « But the thing is, I did not and I will not ever expect support from other people. » Invité à expliquer ce commentaire, Zeinab a affirmé que « I would rather not expect anything and find out that actually people support me rather than expecting that they would understand and then you see they don't. » Même si Sidra n'avait pas expliqué son commentaire sur le hijab de la même façon, les mots de Zeinab nous soulèvent la question à savoir si Sidra était aussi en train de limiter ses attentes, afin de ne pas être déçue. Dans les deux cas, nous décelons que la sécurité et le soutien ressentis par ces deux étudiantes demeuraient précaires. Elles-mêmes étaient conscientes de la fragilité de cette sécurité.

Nous avons vu aussi qu'au Cégep de Saint-Laurent, Hind parlait du sentiment de sécurité qui existe grâce au grand nombre de musulman.e.s présent.e.s, ayant expliqué que « y'a un peu de sécurité juste d'avoir une communauté ici qui est assez large. » Il est important de souligner qu'elle définit cette sécurité selon la taille de la communauté musulmane et non pas selon les mesures prises par le collège pour établir un sentiment de sécurité chez les musulman.e.s.

En terminant, nous faisons appel aux établissements collégiaux et au personnel de ces établissements, même les établissements où les étudiant.e.s semblent avoir de bonnes expériences. Nous les invitons de se questionner sur la possibilité que les étudiant.e.s soient en train de prendre une part trop grosse de la responsabilité d'assurer leur propre sécurité. Même si ce n'est pas fait consciemment, il est essentiel de réfléchir aux moyens de réduire ce fardeau pour les étudiant.e.s. Après tout, les institutions ont la responsabilité d'assurer la sécurité pour tou.te.s. Nous espérons que ce rapport pourra offrir des pistes permettant de penser cette question et les autres questions évoquées tout au long du rapport autrement que ça n'a été fait jusqu'à présent.

Bibliographie

- Abo-Zena, M. M., Sahli, B., & Tobias-Nahi, C. S. (2009). Testing the Courage of their Convictions: Muslim Youth Respond to Stereotyping, Hostility, and Discrimination. In Ö. Sensoy and C.D. Stonebanks (Eds.), *Muslim Voices in School: Narratives of Identity and Pluralism* (pp. 3–26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Adams, M. (2007). *Muslims and Multiculturalism in Canada*. Environics Research Group.
- Bakali, N. (2016). *Islamophobia : Understanding Anti-Muslim Racism Through the Lived Experiences of Muslim Youth*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bélanger, J. J., Nociti, N., Chamberland, P.E., Paquette, V., Gagnon, D., Mahmoud, A., Carla, L., Lopes M., Eising, C. (2015). *Bâtir une Communauté Résiliente dans un Canada multiculturel : Trousse de Renseignements sur l'Extrémisme Violent*. Université du Québec à Montréal. <http://trev.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/33/2015/11/TREV-B%C3%A9langer-et-al.-2015.pdf>
- Benhadjoudja, L. (2017). Laïcité narrative et sécularonationalisme au Québec à l'épreuve de la race, du genre et de la sexualité. *Studies in Religion / Sciences religieuses*, 46, 272-291.
- Bilge, S. (2010). « ... alors que nous, Québécois, nos femmes sont égales à nous et nous les aimons ainsi » : La patrouille des frontières au nom de l'égalité de genre dans une « nation » en quête de souveraineté. *Sociologie et sociétés*, 42(1), 197–226.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York : Routledge.
- Boler, M. (2017). Pedagogies of Discomfort: Inviting Emotions and Affect into Educational Change. Dans Critical Diversity in Higher Education Research Team (Eds.) *Zones d'inconfort et diversité : négocier les tensions et favoriser l'appartenance au cégep* (Actes de colloque), pp. 9-14. http://www.vaniercollege.qc.ca/psi/files/2017/10/Discomfort-Zones_Final.pdf
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Chesnay, C. T. (2016). Through a feminist poststructuralist lens: embodied subjectivities and participatory action research. *Canadian Journal of Action Research*, 17 (3), 57-74.
- Conseil de l'Europe (2012). *Principes directeurs à l'attention des éducateurs pour combattre l'intolérance et la discrimination à l'encontre des musulmans : Aborder l'islamophobie à travers l'éducation*. Conseil de l'Europe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216732f.pdf>
- Critical Diversity in Higher Education Research Team. (2017). Introduction. Dans Critical Diversity in Higher Education Research Team (Eds.) *Zones d'inconfort et diversité : négocier les tensions et favoriser l'appartenance au cégep* (Actes de colloque), pp 4-8. http://www.vaniercollege.qc.ca/psi/files/2017/10/Discomfort-Zones_Final.pdf

- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : Définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations, 88-89*, 11-27.
- Dejean, F. (2016). *Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence: Mieux les connaître pour mieux prévenir*. Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants. <http://iripi.ca/wp-content/uploads/2016/05/iripi-rapport-radicalisation.pdf>
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: an introduction*. New York: New York University Press.
- Eid, P. (2015). Balancing agency, gender and race: how do Muslim female teenagers in Quebec negotiate the social meanings embedded in the hijab? *Ethnic and Racial Studies, 38*, 1902–1917.
- Elbih, R. (2015). Teaching about Islam and Muslims While Countering Cultural Misrepresentations. *The Social Studies, 106* (3), 112-116.
- Environics. (2016). *Survey of Muslims in Canada 2016*. The Environics Institute. https://www.environicsinstitute.org/docs/default-source/project-documents/survey-of-muslims-in-canada-2016/final-report.pdf?sfvrsn=fbb85533_2
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of Belonging Among High School Students Representing 4 Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 293-309.
- Floersch, J., Longhofer, J. L., Kranke, D., & Townsend, L. (2010). Integrating Thematic, Grounded Theory and Narrative Analysis: A Case Study of Adolescent Psychotropic Treatment. *Qualitative Social Work, 9*, 407-425.
- Gélineau, L., Dufour, É., & Bélisle, M. (2012). Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs. *Recherches qualitatives, Hors-série* (13), 35-54.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, NJ: AldineTransaction. (Oeuvre originale publiée en 1967.)
- Gouvernement du Québec. (2015). *La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble*. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/PLN_Radicalisation.pdf
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.) *La recherche en éducation : Étapes et approches* (pp. 183-211). Saint-Laurent, QC : Éditions du nouveau pédagogique.
- hooks, b. (2003). *Teaching community : a pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Iacovino, R. (2015). Contextualizing the Quebec Charter of Values: Belonging without Citizenship in Quebec. *Canadian Ethnic Studies, 47* (1), 41-60.

- Islamic Social Services Agency & National Council of Canadian Muslims. (2016). *Aider les élèves à gérer le traumatisme lié à la violence géopolitique et à l'islamophobie: Un guide pour les éducateurs*. <http://www.nccm.ca/wp-content/uploads/2016/08/ED-GUIDE-FRENCH-BOOK-WEB.pdf>
- Jamil, U. (2016). The War on Terror in Canada: Securitizing Muslims. *Journal of Islamic and Muslim Studies*, 1, 105-110.
- Jamil, U. (2017). How Muslims Became Corn. *ReOrient: The Journal of Critical Muslim Studies*, 2, 175-189.
- Khan, S. (2009). Integrating Identities: Muslim American Youth Confronting Challenges and Creating Change. In Ö. Sensoy and C.D. Stonebanks (Eds.), *Muslim Voices in School: Narratives of Identity and Pluralism* (pp. 27-39). Rotterdam: Sense Publishers.
- Leber, B. (2017). *Les crimes haineux déclarés par la police au Canada, 2015*. Statistique Canada. <http://www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2017001/article/14832-fra.pdf>
- Lenk, H.-M. (2000). The Case of Émilie Ouimet: News Discourse on Hijab and the Construction of Québécois National Identity. Dans A. Calliste & G. J. S. Dei (Eds.) *Anti-Racist Feminism: Critical Race and Gender Studies* (pp. 73-90). Halifax: Fernwood Publishing.
- Longtin, D. (2010). Revue de la littérature : la recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques et les incubateurs technologiques de coopératives populaires. *Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES)*. https://crises.ugam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/CRISES_ET1102.pdf
- Mahrouse, G. (2010). "Reasonable accommodation" in Québec: the limits of participation and dialogue. *Race & Class*, 52, 85-96.
- Manjikian, S. (2010). Teaching Islamic Themes at the College Level. Dans J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg, & C. D. Stonebanks (Eds.) *Teaching Against Islamophobia* (pp. 309-320). New York: Peter Lang Publishing.
- McAndrew, M., Oueslati, B., & Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Canadian Ethnic Studies/Études Ethniques au Canada*, 39, 173-188.
- Merchant, N. H. (2016). Responses to Islam in the Classroom: A Case of Muslim Girls from Minority Communities of Interpretation. *International Journal of Multicultural Education*, 18, 183-199.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mir, S. (2014). *Muslim American Women on Campus: Undergraduate Social Life and Identity*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

- Mugabo, D. (2016). On Rocks and Hard Places: A Reflection on Antiracism in Organizing against Islamophobia. *Critical Ethnic Studies*, 2, 159-183.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38, 1-23.
- Radio-Canada. (2015, 26 février). De jeunes Québécois soupçonnés d'avoir rejoint des djihadistes en Syrie. *Radio-Canada*. <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/708748/jeunes-quebecois-quitte-pays-syrie-djihadistes>
- Radio-Canada. (2015, 15 mai). Quatre des jeunes arrêtés par la GRC étudiaient à Maisonneuve. *Radio-Canada*. <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/721665/jeunes-arretes-college-maisonneuve-syrie>
- Ramberg, I. (2015). *L'islamophobie et ses conséquences pour les jeunes*. Budapest : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Razack, S. (2007). *Casting out : the eviction of Muslims from western law and politics*. Toronto: University of Toronto Press.
- Razack, S., Smith, M., & Sunera Thobani, S. (2010). *States of Race: Critical Race Feminism for the 21st Century*. Toronto: Between the Lines.
- Roy, J. (2006). Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens. *Pédagogie collégiale*, 20, 32-36.
- Sadek, N. (2017). Islamophobia, shame, and the collapse of Muslim identities. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 14, 200-221.
- Selby, J. A. (2016). "Muslimness" and multiplicity in qualitative research and in government reports in Canada. *Critical Research on Religion*, 4(1), 72-89.
- Sensoy, Ö., & Stonebanks, C. D. (2009). Introduction: Voice & Other Acts of Insubordination. In Ö. Sensoy and C.D. Stonebanks (Eds.), *Muslim Voices in School: Narratives of Identity and Pluralism* (pp. ix-xx). Rotterdam: Sense Publishers.
- Statistique Canada. (2011). Produit numéro 99-010-X2011032. *Enquête nationale auprès des ménages de 2011*.
- Statistique Canada. (2017). Série « Perspective géographique », Recensement de 2016. Produit n° 98-404-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa, Ontario. Produits de données, Recensement de 2016.
- Steuter-Martin, M. (2017, 5 décembre). Hate crimes targeting Muslims doubled this year, says Quebec City police chief. *CBC News*. <http://www.cbc.ca/news/canada/montreal/quebec-city-hate-crimes-1.4434028>
- Tiflati, H. (2017). Muslim Youth Between Quebecness and Canadianness: Religiosity, Identity, Citizenship, and Belonging. *Canadian Ethnic Studies*, 49, 1-17.

- Tremblay, G., & Bonnelly, H. (2007). La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales. *Éducation et francophonie*, 35(2), 62-77.
- Verjee, B. (2012). Critical Race Feminism: A Transformative Vision for Service-Learning Engagement. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 5 (1), 57-69.
- YPAR Hub. (2015). YPAR Basics. <http://yparhub.berkeley.edu/get-started-method/101-ypar-basics/>
- Zine, J. (2004). Anti-Islamophobia Education as Transformative Pedagogy: Reflections from the Educational Front Lines. *American Journal of Islamic Social Sciences*, 21, 110-119.
- Zine, J. (2008). *Canadian Islamic Schools: Unravelling the Politics of Faith, Gender, Knowledge, and Identity*. Toronto: University of Toronto Press.

Annexe 1 : Exemples de contrats utilisés avec l'équipe d'étudiantes

Community Contract*

First, Krista and Leila commit to “hold this space” while we are together. In other words, we commit to moderating conversations about race/racism/religion/difference in an active and respectful manner.

The group commits to creating as safe a space as we can, where the experiences and identities of the people within it are respected and affirmed. Comments or actions that cause harm or marginalization, whether intentional or not, will be addressed by the moderators. Please bring any concerns you have to them.

We all must commit to entering conversations with good faith. The objective is not to trip each other up or to corner one another.

We must honor the discomfort because talking about whiteness, anti-Black racism, white supremacy, white privilege, Islamophobia, etc. *is uncomfortable* often, both for racialized and non-racialized people.

Your discomfort does not in itself equal a lack of safety. If you find yourself thinking “I feel really uncomfortable,” know this is very normal. Working through these issues is hard work.

Personal histories and narratives matter, and we hold them as truth. In a world that often dismisses the lived experiences of racialized communities other marginalized communities, we recognize the knowledge and wisdom that comes from the stories that we and others share about our personal lives and experiences.

No harsh cross-talk to people's (racialized or not) shared personal experiences. It helps to use “I” statements when speaking.

There are no stupid questions. We commit to asking questions when we do not understand and to answering questions with openness and generosity, understanding that we all come with different knowledge and experiences.

Step up, step back. Each person here is a valued member of the team, and your contribution matters; please share it with us! At the same time, make sure that your voice is not drowning out others', and that everyone has a chance to contribute.

Everything discussed during the session is confidential. This includes sharing others' experiences with people outside the group verbally or in writing. Be mindful of sharing others' ideas or experiences within the group; ask permission before sharing.

***Inspired by the work of Dr. Rachel Zellars and Berkeley YPAR**

Being Muslim in Cegep: 2019-2020 Team Member Commitments

As a member of the 2019-2020 Being Muslim in Cegep research team, you are expected to:

- Check your emails and MIOs once a day and respond promptly.
- Keep your time sheets updated by **9pm every Sunday** (see instructions below).
- Work the required number of hours each week and make up any unworked hours quickly.
 - If extenuating circumstances mean we need to revisit your schedule, speak with Leila or Krista right away.
- Come to Leila or Krista for help when you are not sure what to do.
- Incorporate all feedback we give you into the work you do.
- Carry out the tasks you are assigned by the established deadlines.
- Follow through on commitments you make to the team.
- If you come up with a new idea for something that will contribute to the project, check with us first before going ahead with it.
 - To be clear: new ideas are great! But check with us before pouring a lot into them so we can make sure it's not something we've already done, or something that goes against our research ethics protocols, or something that takes time away from activities that are a higher priority.
- Be an engaged and supportive member of the team according to our community agreements.

If you are consistently falling short on one or more of the elements listed above, we may need to revisit your participation in the project.

Annexe 2 : Ressources pour les enseignant.e.s

Teacher Resources: Level 1

Introduction

This set of Level 1 resources exists to give teachers a general overview of some major topics related to Islam, Muslims, and Islamophobia, especially as they might relate to your students and the political context they're living in. To those teachers who are already familiar with this introductory material, we encourage you to move onto the Level 2 case study resources. That is also our recommendation to teachers once they have read through these Level 1 resources.

The topics contained within this section of resources include:

- Introduction to Muslims and Islam
- Gender and Hijab
- Islamophobia in Academic Settings
- What are some ways to support your Muslim students?

Introduction to Muslims and Islam

Who are Muslims?

Muslims are individuals who practice Islam. It is estimated that there are approximately 1.8 billion Muslims in the world. Contrary to what many believe, most Muslims are not actually from the Arab world. The world's largest Muslim population is in Indonesia, followed by India, Pakistan and Bangladesh. Islam is the primary religion in most Arab nations, as well as in many parts of Africa, including countries such as Mali, Sudan, Senegal, Mauritania, and Somalia. It is also the main religion in some central Asian and European countries, including Uzbekistan, Turkey, and Bosnia and Herzegovina.

How do you know who is a Muslim?

It is important to highlight that, as it is the case with other religions, individual Muslims practice Islam differently, and may have different experiences regarding their religion. Some people may identify as Muslim because of familial or cultural heritage, without feeling much religious attachment to Islam at all.

Consequently, not all Muslims are identifiable as Muslims. Some adopt a dress which has become recognizable as connected to Islam, such as the *hijab* (headscarf) or the *kufi* (a small hat); however, not everyone does. It is therefore important not to make assumptions about people's practice based solely on their appearance. Similarly, sometimes assumptions are made about a person's Muslimness based on their name, but it is important to remember that some people whose names suggest a Muslim background may not identify as such, while others may be Muslim even without a supposedly "Muslim" name!

Some basic facts about Islam

Islam is a monotheistic religion like Judaism and Christianity, meaning that Muslims believe that there is only one God. Muslims follow the teachings of the Qur'an, which is regarded as revelation from God to the Prophet Muhammad.

The word "Allah" means "God" in Arabic, and is used by Arabic speakers of any religion. Muslims who do not speak Arabic often use both the word "Allah" as well as the word for "God" in their own language.

A fundamental belief of Islam is that the Prophet Muhammad was the final messenger of God. He is considered an exemplary figure in Islam, known and celebrated among Muslims for his generosity and compassion. Muslims refer to his practices for guidance on how to handle religious and worldly matters. The acronym PBUH, which commonly follows his name, stands for Peace Be Upon Him, which is a formula recited by many Muslims when they speak the name of the Prophet and is made in deference to his central role in Islam. A compilation of the Prophet Muhammad's teachings and actions (in text) is known as a *Hadith*.

Five pillars: Most Muslims in the world agree that there are five fundamental pillars of Islam, which they are encouraged to actively observe. The pillars illustrate why many Muslims refer to Islam a way of life, and not simply a religion. In other words, for many of its followers, Islam was always meant to be a kind of system that helped to organize and improve the life of communities.

- **Declaration of Faith:** Saying and believing that there is no God but God and the Muhamad is God's Prophet.

- **Fasting during the month of Ramadan:** This is the practice of fasting between dawn and sunset for a full month, for those who are able to. Muslims who actively partake in this ritual are expected to abstain from food, water (yes, even water!), smoking or drugs, and sex. Many Muslims who are unable to fast for physical or mental health reasons (including pregnancy, diabetes, eating disorders, conditions requiring regular medication, and many others) still find meaning in Ramadan through added prayer and reflection.
- **Prayer:** There are five main daily prayers: before sunrise, at midday, in the afternoon, at dusk, and in the evening. The times change with the seasons and the lengthening and shortening of the days. Muslims are expected to come to prayer clean; this is the reason why Muslims perform ablutions in preparation for prayer, washing their hands and forearms, faces, and feet.
- **Almsgiving:** Islam is very much a communal religious practice. It is expected that Muslims who are able to donate a certain amount of money yearly to people who are less fortunate. The figures vary between sects is generally between two and a half to five percent. This money comes from people's savings, after they have looked after theirs and their family's needs. Money is also donated at ceremonies marking the two major religious holidays.
- **Pilgrimage (*Hajj* in Arabic):** This is (normally) a once-in-a-lifetime event which takes Muslims to Mecca, in Saudi Arabia, the birthplace of the Prophet. This is required of those Muslims who are healthy enough and have the means to perform it. It is not an easy experience in that it is quite costly and physically demanding. The *Hajj* last approximately five days and involves visiting sites where some of the monotheism's most important figures are said to have been, notably Abraham and Hajar. It is interesting to note that at *Hajj*, women and men from around the world pray together and people are expected to adopt very simple and standard cotton clothes. Fancy watches, belts, and other similar accessories are not allowed; all people are supposed to be equal at *Hajj*.

Muslims follow the lunar calendar. Some key holidays include *Eid-al-Adha* (marking the end of *Hajj*) season and *Eid-al-Fitr* (marking the end of Ramadan). Each year, their place on the solar calendar moves about eleven days earlier, so they are never at exactly the same (solar) month from year to year.

Sunnis and Shias

Just as Christianity has a variety of denominations such as Catholicism and Protestantism, so too is the Muslim population divided into two main sects, the Sunnis and Shias. The majority of Muslims in the world, around 85%, identify as Sunnis. Shias represent a majority of Muslims in Iran, Azerbaijan, Iraq, and Bahrain, and also represent an important part of the Muslim population in Lebanon, India, Pakistan, and several other countries. In some cases, these figures can be difficult to calculate because sectarian demography is often used to justify various policies in favour of one group or another. As is often the case for religious minorities, there has been sustained violent repression against Shia populations in various Sunni-majority countries, including Saudi Arabia and Pakistan.

Generally speaking, the differences between Sunnis and Shias from a religious perspective are not many, especially with the Ithna Asharis, who constitute the majority of Shias in the world today. Some distinctions can be made in rituals of prayer, for example. Historically, the initial schism came with the death of the Prophet Muhammad. Those who came to be known as Shias felt that Ali, the Prophet's cousin and son-in-law, was the only rightful successor of Prophet Muhammad. The ancestors of the Sunnis instead designated other close companions of the Prophet as the first three Caliphs or successors, with Ali as the fourth Caliph. Today, the legacy of that split continues to be felt among Muslims, especially, but not exclusively in the Muslim-majority world.

Other minority sects within Islam include Ismailis (another branch of Shia Islam) and Ahmadis.

Gender and Hijab

Sometimes, teachers encounter hijab-wearing students and are not sure what to think about it or how best to interact with them. The purpose of this section is to equip teachers with background information on gender and hijab in Islam and to provide some insight on how to accommodate students who wear hijab. While some might assume that women wearing headscarves share a certain degree of commonality, it is important to remember that Muslims are not a monolith, and hijab-wearing women, like other students, are unique individuals with varied values and beliefs.

The meaning of “hijab” in Islam:

To most people, including most Muslims, the word “hijab” has become synonymous with the headscarf worn by Muslim women, but this term has been interpreted to have a broader meaning in Islamic scholarship. In the Qur’an, this Arabic word is used to refer to a literal “barrier” or “partition” (such as a curtain) in different contexts. Conceptually, many scholars refer to the hijab as principles of sartorial and behavioral modesty to be followed by people of all genders. The specific word for the head covering used in the Qur’an is “khimar”.

Hijab for all genders

A prominent myth about the hijab is that it is to be observed by women only, which helps propagate the stereotype of hijab being a tool of oppression against women and as a way to exclude them from society. In fact, although it is typical in many societies – mainstream Western society included – to police women’s clothing more than men’s, the concept of hijab is actually understood to apply to both genders, governing both practices of dressing modestly and practices of being mindful of one’s gaze on others. Definitions of what constitutes modest dress in this context vary widely, as do the decisions of individual Muslims as to whether to follow these definitions.

Reasons behind wearing a hijab/headscarf

While many people interpret Quranic teachings as recommending that women cover their heads, there is a debate among Muslims and scholars on whether it is an obligation or not. Some believe that it is non-permissible for women to show even a single strand of hair, whereas others deem the headscarf to be a mere suggestion. Muslims exist not only as Muslims but also as individuals with different beliefs, priorities and preferences. A Muslim woman’s headscarf cannot be equated with a specific religious interpretation or even necessarily as an indicator of her level of religiosity or personal her values and beliefs. Not all Muslim women wear the scarf, and those who do choose to wear it do so for a plethora of reasons and in different ways. Some wear it as an expression of their Muslim identity, some wear it to obey the word of God, some wear it as an accessory, some wear it out of habit, some do it for cultural reasons, and some even wear it for more “functional” reasons such as covering baldness or greying hair. Some women choose to cover all of their hair and most of their body, whereas some choose to show their hair and parts of their body. Finally, although the headscarf has garnered the reputation of being a tool of oppression, some Muslim women experience covering as a source of empowerment in a society that hypersexualizes women. Ultimately, it comes down to personal interpretation and preference for most women.

How true are the stereotypes?

The “veiled Muslim woman” has long been presented in media and popular culture as a poster child for women’s oppression. A common belief in Western societies is that the hijab is forced upon women by barbaric Muslim men in order to confine or seclude them, but is there any truth to that? To claim that covering one’s head is a choice for all would be false, as it is unfortunately not uncommon for some Muslim men to justify violence and oppression against women using Islamic teachings. By extension, this is also true of some governments which made it mandatory for women to cover in public spaces. However, this is not the case for the majority of women who wear hijab, and certainly not in Quebec. Moreover, using the words of God against women is a systemic issue that is not exclusive to Muslims and is present in multiple religious communities. Still, Muslims communities continue to be disproportionately policed in this regard.

The problem lies not with the affiliation to Islam, but patriarchy. Unsurprisingly, Muslim communities are not insulated from patriarchy, which is rampant in most communities and parts of the world, including the most secular ones. It is important to remember that translations and interpretations of Quranic verses, including those pertaining to the head covering and clothing, vary greatly among scholars, individuals, and cultural communities, giving people the room to pick and choose what is justifiable depending on their personal values. Therefore, the claim that Islam as a religion is oppressive towards women and that the *hijab* is meant to confine them is highly reductive and ignores the diversity and individuality of Muslims.

It is also worth noting that many Muslim women in Quebec and the rest of Canada find that their families *discourage* them from wearing the headscarf, for fear that they could face discrimination or even violence. Wearing hijab in one family can be as much of an act of rebellion as removing it in another.

Resistance to oppression and violence in the Muslim community

Contrary to what the Western narrative dictates, such systemic issues have been and continue to be acknowledged, addressed and heavily criticised by Muslims, both men and women. Many scholars have argued that forcing women to veil themselves is explicitly forbidden, as the verse 2:256 in the Quran states that “there is no compulsion in religion”. Several organizations have also been founded by Muslims to support and empower Muslim women. For instance, Sakeenah Homes is a Canadian NGO started by Muslim women and aim to support Muslim women and children. They recognize that Muslim women face “traumatic experiences stemming from abuse, immigration issues, homelessness, and poverty” and provide services such as safe shelter, casework, and counselling. Nisa Homes is another Canadian NGO which provides similar services. The Canadian Council of Muslim Women (CCMW) is an organization guided by the “Quranic message of equality of all persons” which advocates for the rights of Muslim women in Canada and works to empower them in many ways.

Implications for teachers

It is crucial to remember that underneath the *hijab* are individuals with unique beliefs, experiences, and circumstances. Erasing veiled women’s identities as unique individuals and assuming that they don’t have agency over themselves is just as oppressive as forcing women to cover themselves. The headscarf is ultimately a piece of clothing, and whether it represents any boundaries, empowerment, oppression, or anything at all, is contingent on the individual wearing it. It does not necessarily represent a particular doctrine or belief, and to assume that it does is reductive, at

best. There is no universally applicable set of advice that can be given to teachers regarding their demeanor around *hijabi* students. However, here are some things to keep in mind:

- Do not treat hijab-wearing students any differently or limit your interaction with them in an effort not to offend them, because doing so can contribute greatly to the already persistent feeling of alienation in many young Muslims. Students we spoke to who wear hijab expressed that they appreciate it when teachers engage in playful banter with them or even compliment their headscarf.
- When it comes to well-meaning physical touch, such as high fives or handshakes, one must keep in mind that individuals differ in how comfortable they are with being touched by anyone for various reasons. Most importantly, being uncomfortable with physical touch, especially with the opposite gender, is not a characteristic that is exclusive to Muslims. The hijab, in the case of some Muslim students, might indeed be indicative of their boundaries in terms of gender interactions, so don't take it personally if a hijab-wearing student wishes not to be touched. In general, it is important to be sensitive to students' boundaries without making assumptions and singling people out. For instance, a male teacher shaking hands with every student and deliberately leaving out visibly Muslim women, many of whom might be happy to shake hands, might further contribute to their feeling of isolation. Therefore, it is best to let students initiate any physical contact or seek consent beforehand.

Useful Links and Resources (for more information)

- This document by the CCMW contains more comprehensive and detailed background information on the hijab and also addresses some common misconceptions about it. https://static1.squarespace.com/static/5b43ad2bf407b4a036d27f06/t/5efdb79085ce484bb2292e7c/1593685908790/07-ccmw_being_muslim_toolkit_module7a.pdf
- This webpage lists and explains in detail some verses from the Qur'an which promote gender equality and women's empowerment, in contradiction to Islam's oppressive image. This can be useful to counter misinformed claims in the classroom. <http://www.islam101.com/women/equity.html>
- This TedTalk offers an interesting perspective on the hijab, one according to which veiling is not mandatory. The speaker, activist and author Samina Ali explains her interpretation of "hijab" and veiling in the Quran using historical context. This can be helpful in grasping that the understanding of rules and laws in Islam is not uniform. <https://www.youtube.com/watch?v= J5bDhMP9IQ>
- This article shares the personal accounts of hijab-wearing Muslim women in the media, and offers insight on their personal journeys with the headscarf and some common misconceptions they face. The responses by these four women serve as proof that the purpose of wearing the hijab is different for everyone and that it can be a source of empowerment for many. <https://www.allure.com/story/muslim-hijabi-women-talk-about-hijabs>

- This article discusses experiences of students who wear hijab as they attempt to navigate academia in the USA.
<https://dailybruin.com/2020/09/26/hijabi-students-navigate-the-discussion-around-wearing-hijab-in-academia>

Islamophobia in Academic Settings

The *Merriem-Webster Dictionary* defines Islamophobia as the “irrational fear of, aversion to, or discrimination against Islam or people who practice Islam.” Educational institutions, including those which pride themselves on the diversity of their student body and their openness, can often be unsafe spaces for Muslim students due to the presence of both overt and covert Islamophobia. Based on our research with Muslim students, this document is meant to inform teachers on some of the ways in which seemingly inclusive academic settings can harbour Islamophobia, and how they can tackle it to create a safer, more supportive space for Muslim students.

Misinformation being taught in class

Most of us who live in Western countries encounter harmful and stereotypical media representations of Muslims fairly regularly. Unfortunately, these biases can make their way into the classroom, and it is not uncommon for Islamophobic rhetoric and stereotypes to be further reinforced in class. For instance, making reductive generalizations and conveying them as factual information (i.e. claiming that Muslim women in the Middle East get forced by their fathers to marry young and wear the hijab) can validate harmful misconceptions (i.e. that all Muslim women are oppressed and all Muslim men are oppressors). Given the role of authority that teachers hold within a classroom, such misleading messages might, even unintentionally, help develop or strengthen pre-existing Islamophobic sentiments among non-Muslim students. In such instances, Muslim students tend to feel misrepresented, othered, and demonized in a space that is meant to be educative and inclusive. Some, especially visibly Muslim students, might also feel the pressure to interject and rectify the image of Muslims and Islam, which is an unfair burden to put on an individual who is there to learn.

The first steps to preventing the spread of such misinformation is to reevaluate one’s biases and prejudice, work on them, and acknowledge that teachers can have shortcomings and gaps in their knowledge as well.

Students have expressed that while they would like to correct teachers at times, they are afraid of speaking up in fear of offending them and being reprimanded. Teachers must actively work to dismiss that fear and establish trust. One way to do so would be to make it clear from the beginning that student input is welcome, and even encouraged. After all, it is beneficial for both students and instructors for classrooms to be interactive, rather than a one-way transfer of information.

Teacher-student interactions

Muslim students can also experience Islamophobic bias/discrimination in personal interactions, or lack thereof, with teachers. Some visible Muslim students have reported having teachers who treated them differently than others. They noticed that some teachers were avoidant and less friendly/open with them, which made them feel disliked and unwelcome. Others have had more overtly Islamophobic interactions. For instance, a hijab-wearing student had recalled a time when a teacher cracked a joke based on stereotypes of Muslim fathers oppressing their daughters. Another student had a teacher who

made an insulting comment implying that Muslims smell bad. Such treatment by individuals who are supposed to provide guidance and support can make students feel unwanted and lead to them being understandably distrustful and resentful of teachers.

Classmates and peers

Campuses and classrooms are also meant to be socially enriching, but Muslim students are sometimes deprived of that opportunity due to discriminatory and hostile behavior by classmates. For instance, one student had noticed that classmates were generally warmer and more sociable with her after she stopped wearing hijab. A particular scenario where peers' anti-Muslim sentiments can come to light is during group assignments. Some visibly Muslim students have expressed that others don't really approach them to be in group assignments, and once they are placed in a group some members can be distant or dismissive. Insensitive ideas and assumptions targeting Muslims (i.e. "Muslims should assimilate in Canadian society") can also be shared by students in class, during a group discussion for example.

In public instances of discrimination in the classroom, teachers need to consider intervening. It is an opportunity to educate the student in question and the rest of the class. In fact, many Muslim students stated that Islamophobia is rooted in ignorance and misinformation, and therefore many of them believe in building bridges instead of punitive action. Some students might also appreciate it if a teacher reached out to them for follow-up or reassurance after an Islamophobic incident in class.

Tragic Islamophobic Incidents

Between 2016 and 2017, reports of hate crimes against Muslims tripled in Quebec and went up by 207% in Ontario. It is evident that anti-Muslim hate is on the rise and Islamophobic attacks against Muslims, such as the Quebec and Christchurch mosque shootings, can be very disorienting and traumatic. These events further exacerbate the feeling of not belonging that many Canadian Muslims feel due to the constant alienation and vilification of Muslims in media and politics. As is clear from the previous paragraphs, incidents in academic settings can be great contributors to that feeling of isolation, which is why it is important that Muslim students find support when they come to school following an Islamophobic attack.

In order to support Muslim students through such a tough period, teachers can start by acknowledging the incident in class, condemning it, expressing condolences, and letting them know that they can reach out. This can make them feel safer and let other students know that Islamophobia is unacceptable. Students have appreciated teachers who have previously taken out the time to do so. The third case study in the Level 2 resources gives some more suggestions for how to respond to similar situations.

What are some ways to support your Muslim students?

In general

It can be beneficial to educate yourself through various resources on Islam and Muslims. Having some knowledge can increase your ability to correct misconceptions or derogatory comments made by students or colleagues. It is worthwhile to keep in mind that all Muslims have different experiences, therefore it is important to avoid overgeneralization and consulting as many sources as possible.

Get familiar with resources available at your educational institution or any local services that can provide support to Muslim students. Knowing where to direct students can be extremely helpful in scenarios where you may not have the appropriate tools or knowledge to handle dilemmas that Muslim students are facing. We have composed a list of books available at the Vanier College Library.

It would be good for you to identify some people and online resources you can turn to when looking to clarify some things for you or to which you can refer students, whose questions you don't feel comfortable answering.

In class

During class discussions revolving around Islam, do not put Muslim students on the spot and force them to offer input. Some may feel uncomfortable responding to comments and questions. Instead, open the floor to everyone without pinpointing any particular individual. This will give Muslims the opportunity to speak up if they wish to but also allows them to preserve some degree of anonymity.

Avoid using stereotypes and overgeneralization when referencing Muslims. Some specific common misconceptions (which should be avoided) have to do with the oppression of Muslim women by the violent and fanatical Muslim men.

It can be difficult to know how best to intervene when tensions begin to rise in the classroom especially when you are less familiar with the material being discussed. However, if it should become clear that comments being made by students are landing in a hurtful way on Muslim students or others in the classroom, we encourage you to step in, at the very least to prevent the situation from escalating. Please refer to Level 2 Resources for a more in-depth discussion of this point. It's also a good idea to check in with students who might have felt targeted by such a discussion to offer support. This can be done outside of class via MIO to avoid putting people on the spot. It can also be done in a more general way in class by offering to speak with people privately if they feel the need, and perhaps naming why or how those kinds of situations can leave some people feeling excluded.

Acknowledge any tragedies or violent actions (local or global) where members of the Muslim community were targeted. Offer support to students who may be affected, and if necessary direct to any services or resources that can help them. For example, if something like the shooting at the Quebec City Mosque were to occur, it can be very meaningful for students to have their teachers recognize the kind of impact such an event might have on them and their families.

Useful Links and Resources

Background information on Muslims and Islam

Glossary of terms related to Islam: https://www.washingtonpost.com/local/politics/glossary-of-islamic-terms/2011/06/07/AGwm2oQH_story.html

Basic Holidays/ Events: <https://www.uri.org/kids/world-religions/muslim-celebrations>

General key facts: <https://www.uri.org/kids/world-religions/muslim-beliefs>

Pew Research report on the growth of Muslim populations around the world:

<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/04/06/why-muslims-are-the-worlds-fastest-growing-religious-group/>

Statistics Canada data on overall demographics in Canada, including religious groups:

https://www.statcan.gc.ca/eng/dai/smr08/2017/smr08_219_2017

Islamophobia and how to intervene

American Toolkit for Educators (elementary and high school): <https://jsis.washington.edu/mideast/wp-content/uploads/sites/4/2016/06/Issues-Strategies-Guide-2.12d-website-version.pdf>

UN Toolkit on countering Islamophobia: <https://www.osce.org/files/f/documents/4/2/84495.pdf>

The following two sites contain downloadable lessons on individual topics related to countering Islamophobia and anti-Muslim racism. Teachers can make use of these to teach students about issues such as the dangers of stereotypes and how media perpetuates Islamophobic rhetoric.

Anti-Muslim racism: <https://www.creatingculturalcompetencies.org/curriculum.html>

Islamophobia: <https://www.challengeislamophobia.org/>

This link leads to a toolkit of sorts for how to address issues in the classroom. It's derived from the American context but can also be useful for us here in Canada. It tackles among other things how to talk about events like the New Zealand shooting.

<https://www.colorincolorado.org/teaching-ells/creating-welcoming-classroom/muslim-students>

This toolkit speaks specifically to Muslim women who have survived Islamophobic attacks. Among the themes: definitions of Islamophobia, the nature of gendered Islamophobia and anti-black racism. This gives a glimpse of the terror and fear that Muslim women, including students, feel while going on about their daily lives and how real that fear is.

https://docs.wixstatic.com/ugd/98cbd4_08d80b9386734f99a0bbf20b25676669.pdf

This is a research brief about Islamophobia in Canada and offers a glimpse into how Canadians perceive Muslims and Islam, based on online discourse following the Quebec Mosque shooting in 2017. It is useful to understand the kinds of assumptions and preconceived notions that Canadian Muslim students have to deal with.

https://projectsomeone.ca/wp-content/uploads/2019/06/ISLAMOPHOBIA_Feb2019.pdf

In this article, an American high school history teacher details how teaching religious literacy before teaching about Islam helped her students get a more positive understanding of the religion. It also

helped them unlearn preconceived notions. This could be helpful for teachers who wish to teach about Islam.

<https://www.pbs.org/education/blog/teaching-islam-deconstructing-myths-and-clarifying-truths>

This report provides a more comprehensive yet concise analysis of Islamophobia in Canada, touching on topics such as media representation, public perceptions of Islam/Muslims, surveillance, and human rights violations in the name of national security.

<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Religion/Islamophobia-AntiMuslim/Civil%20Society%20or%20Individuals/Noor-ICLMG-ISSA.pdf>

This research brief from Project Someone gives a glimpse of how Canadians perceive Muslims and Islam, based on online discourse following the Quebec Mosque shooting in 2017. It is useful to understand the kinds of assumptions and preconceived notions that Canadian Muslims students have to deal with.

https://projectsomeone.ca/wp-content/uploads/2019/06/ISLAMOPHOBIA_Feb2019.pdf

This guide is meant to empower Muslim post-secondary students by educating them about their rights and providing them with information and strategies to deal with Islamophobia at a Canadian college or university. It contains useful advice that teachers can share with students if needed.

https://mk0nccmorganizadbkcm.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2019/11/Know-your-rights-layout-Interactive_Final_v2.pdf

Teacher Resources: Level 2

How to use this section:

Put simply, the objective of this section is not to be more informed but to be more *prepared*.

In speaking with teachers as we conducted the research, a recurring theme was that teachers found themselves to be unprepared in moments when they witnessed an incident of anti-Muslim speech or discrimination. These case studies are an opportunity to practise what to do in such situations, in order to feel less caught off guard if something similar arises. In many cases, the suggestions provided here will be helpful in support of students from other marginalized groups as well.

The case studies provided here are intended not only for information, but also (and primarily) for reflection and practise. It is more important to go through these cases slowly and thoughtfully than to rush through all of them. For that reason, we encourage you to take the time to pause when instructed to do so, as a way of taking stock of your initial reactions and allowing yourself to identify any gaps.

We also encourage you to take time with the suggested scripts: practise saying them out loud, and if needed, rewrite them until they feel authentic to your voice. Consider practising the scripts with a partner or a group, to get more comfortable speaking the words in front of other people. If it feels silly, think about how easy it is to freeze up when you're not sure what to say or how to say it. Saying the words out loud can help train yourself to be able to intervene in the moment.

None of the case studies here can perfectly predict the situation you might find yourself in. The strategies and scripts provided are examples and should be adapted as the circumstances require. You might come up with other strategies that we haven't covered here, which is great too! Given the wide range of human experiences involved in confronting real-life situations, it would be impossible for our suggestions to be comprehensive. You will rarely need every single one of the strategies we've outlined here, but we wanted to provide a range of options that might be effective, depending on the situation.

You'll note that many of our suggested interventions start with three categories:

- **Ask:** Starting with some questions can serve several purposes. You can ensure that you heard right, and sometimes the simple fact of being asked to explain their position can lead people to rethink what they've said.
- **Facts:** Is there something that has been said that is factually incorrect? Is there information missing? Is it useful to correct that information?
- **Impact:** Often, whether or not a comment has any factual accuracy, the more important element is what that comment does and how it affects the people who hear it. Particularly if you don't feel equipped in the moment to respond on the factual level, focusing instead on the impact can be a helpful intervention. (Of course, this does not mean that facts don't matter or that we encourage anyone to provide false information!)

We have also provided prompts and suggestions for different moments following each incident. Even with the best preparation, we might realize after the fact that our response in the moment was not exactly what we wanted, or there might be responses that are more effective behind the scenes or in the longer term.

Our hope is that, through practising and refining your interventions in the situations described in this resource, you will be better equipped and more confident to intervene in whatever real-life situation comes up in your work as a teacher.

Case study 1: Incident in class

Today's lesson is on immigration. One student, Justin, raises his hand to contribute to the discussion: "I think we should limit immigration, especially from Muslim countries. Those people are so violent."

You notice a few people turn to look at Mona, the lone hijab-wearing student in the class, who is visibly uncomfortable. You are aware that at least three other students also come from Muslim backgrounds. Two students appear to be nodding in agreement with Justin's comment.

How do you respond?

Pause to reflect on the following questions. Write down your answers.

What do you say in the moment? How do you say it?

Do you do any follow-up after this class? What does that look like? How, when, and with whom does it happen?

Are there any longer-term or structural changes you are drawn to be part of after this incident?

Case study 1: Suggested scripts and strategies

In the moment

Ask careful questions

- Specifically to the student (only if you're prepared to follow this strategy with at least one other)
 - "That seems like a big generalization. What are you referring to? Where is that information coming from?"
- Generally to the class
 - "What is the impact of statements like that? What is missing? Who is harmed?"

Respond with facts

- "There are over 1.8 billion Muslims in the world. 'Muslim countries' are as diverse as Indonesia, Senegal, Pakistan, and Yemen. It doesn't make sense to talk about Muslims as if they are all the same."
- "Violence exists in all communities. It's not fair to talk about one group as if it's the only one that includes violent people. Muslims who commit violence are a tiny minority of the global Muslim population."

Talk about the impact of such comments

- "Painting certain communities as violent as opposed to others means that members of those communities are stigmatized, and violence in other communities does not get addressed enough."
- "Thinking of Muslims as inherently violent can result in violence *against* Muslim. Remember the attack at the mosque in Sainte-Foy in January 2017. Hate crimes against Muslims are also increasing. Continuing to make these claims can put people in danger."

Invite contributions, carefully

- Some students who are themselves Muslim will want to share their perspective and will not want people who do not share their experience speaking for them. Others will prefer not to have attention drawn to them.
- "Does anyone want to share a different perspective on this question?"

End the conversation

- Particularly if the students who seem to hold this belief keep pushing ahead with it, it may be more harmful to continue with this line of discussion than to move on to something else.
- Indirect: "Let's move on to the next topic."
- More direct: "I don't think this discussion is productive right now, and I'm aware of the harm it may be causing to some people here. I'm closing this topic for now, and let's move on to the next one."

What not to do

- Don't put Muslim students on the spot. As noted above, some might want to contribute, but others will want the conversation to end as quickly as possible.
- Don't allow unlimited time for Justin or others to share views that target a particular group. Teachers often feel an obligation to remain "neutral;" however, allowing for Justin to continue speaking means allowing the space to continue to be less safe for Mona and other Muslims.

Following up

The next class

- Fill in any gaps: Were there things you wanted to say in the moment that you couldn't find words for? Was there information that you wanted to share but didn't have at your fingertips?
- "I want to come back to the conversation we had last week. One element that I meant to include in the conversation is the harm that stereotypes about any group of people can cause."
- "Following last week's conversation, I did some research about violence and about Islamophobia, and I wanted to share some of what I found."

Behind the scenes

- Depending on your relationship with Mona and the other Muslim students, consider sending them a message to see how they are doing or whether there is anything they would like you to cover in the next class.
- Depending on how the conversation went in class, it may be worth speaking with Justin outside of the class, allowing him a chance to feel like his concerns are being heard without that being at the expense of the students who feel targeted.

Longer-term or structural changes

Course material

- Is there anything you would change for the next time you teach this course? Examples might include background information that could have pre-empted the kind of comments that came up, or a discussion at the beginning of the semester about avoiding generalizations about particular groups.

Institutional climate

- Is this something that you can raise with your department or program committee? Are there other groups within the institution you want to talk to about increasing awareness about this kind of situation or increasing education and training so that this kind of incident does not happen?

Next steps

Revisit your first impressions and adapt the suggested scripts

How do your first impressions of what you would do compare to the strategies suggested here? Is there anything missing in this list? Is there anything here that you had not thought about? What can you see yourself doing?

Practise!

Practise some of the responses out loud, whether alone or (even better!) with a colleague. The goal is to get to something that you feel comfortable saying, that you feel able to do, and that feels authentic to you. That might mean rewording some of our scripts, or taking the spirit but swapping out some of the information for something that feels more applicable to your context.

Share

Did you come up with an action that is not on our list but that you think would be effective? Please send it to us!

Case study 2: Confrontation with a colleague

After a department meeting, you and your colleagues are packing up. You overhear a conversation between two colleagues close to you. One of them, Sarah, mentions that she has a student in her class who just started wearing a headscarf. You hear Sarah say, "I can't help feeling sorry for her that she can't show her hair anymore. I wonder if her family is forcing her to wear it." Mark responds, "I have one class this year with four different students who wear headscarves. I know I'm not supposed to feel uncomfortable with it, but it doesn't sit right with me. It just seems kind of outdated." You notice that a few of your colleagues have overheard the same conversation and look unsure how to react.

How do you respond?

Pause to reflect on the following questions. Write down your answers.

Do you say anything in the moment? What do you say? How do you say it?

Do you do any follow-up after this conversation? What does that look like? How, when, and with whom does it happen?

Are there any longer-term or structural changes you are drawn to be part of after this conversation?

Case study 2: Suggested scripts and strategies

In the moment

Ask clarifying questions

- “I couldn’t help overhearing. Did your student tell you she was being forced to wear the scarf?”
- “Why does it bother you that people are wearing headscarves?”
- “What do you mean ‘outdated’?”

Respond with facts

- “Many people living in Canada who wear the headscarf do so by choice. It’s probably not accurate to assume that your student is being forced.”
- “You know, there are a lot of reasons why people might wear a headscarf.”
- “In my experience, the young women I’ve met who wear hijab are very comfortable with that choice and have a wide range of reasons for wearing it.”

Talk about the impact of such comments

- “I worry that when we assume things about our student’s lives or their choices, we don’t get to know them as well.”
- “There are a lot of stereotypes about Muslim women, and they cause a lot of harm to Muslim communities.”
- “If we’re opposed to the idea of women being forced to wear something, we should probably also oppose the idea of them being forced not to wear it.”

Make it clear where you stand

- Particularly in cases where you sense that colleagues might be actively hostile and less likely to change their minds based on your comments, it is still useful to make it clear that you disagree with what they’ve said. It conveys to the people in question that they cannot get away with saying such things with no opposition, and it conveys to others who may have overheard that you are someone who will stand up when you hear comments that seem discriminatory.
 - “Wow, I really disagree. That’s an unfair way of understanding Muslim students.”
- If someone else speaks up to express a similar perspective to your own, vocally agree with them and amplify what they’ve said in the moment, particularly if you are a person with more privilege than they have.
 - “Thanks for saying that. I agree with you.”
 - If you are not able to be vocal about your agreement with them during the larger discussion, the next best thing is to follow up with them later to express your support. However, we encourage anyone working through these case studies to work hard to prepare themselves to speak in the moment.

Some things to keep in mind

- You know your colleagues better than we do! The above scripts assume some level of good faith and possibility for discussion among colleagues. You’ll want to adjust in the case of colleagues that are more actively hostile.
- This is one topic where the “impact” response might be much more important than the “fact” one.

Following up

Share resources

- If (and probably only if) the conversation had a genuinely curious tone, you could consider sharing an article or two written by a woman who wears *hijab* and writes thoughtfully about her experience, or one who has written about the impact of stereotypes about the headscarf on how she is treated.

Check in with others

- Consider informally following up with some of the others who were present during the discussion to get their impressions on it. It can even be an opportunity to strategize for better intervening if something similar occurs again.

Longer term or structural changes

Training

- Consider whether it would benefit your department (or others at your institution) to arrange a training on racism, Islamophobia, etc.

Next steps

Revisit your first impressions and adapt the suggested scripts

How do your first impressions of what you would do compare to the strategies suggested here? Is there anything missing in this list? Is there anything here that you had not thought about? What can you see yourself doing?

Practise!

Practise some of the responses out loud, whether alone or (even better!) with a colleague. The goal is to get to something that you feel comfortable saying, that you feel able to do, and that feels authentic to you. That might mean rewording some of our scripts, or taking the spirit but swapping out some of the information for something that feels more applicable to your context.

Share

Did you come up with an action that is not on our list but that you think would be effective? Please send it to us!

Case Study 3: Following an Attack on a Muslim Community

A Somali Muslim family in Ottawa is murdered as they leave Friday prayers. The story is all over the news all weekend, and is being labeled as a hate crime. You teach a class on Monday morning. Although none of your students has explicitly identified themselves as Muslim to you, you imagine that there are at least a few Muslim students in your class and you want to acknowledge the tragedy of the last few days.

How do you address the incident with your class?

Pause to reflect on the following questions. Write down your answers.

What do you say in the moment, during your first class back after this event? How do you say it?

Do you do any follow-up after this class? What does that look like? How, when, and with whom does it happen?

Are there any longer-term or structural changes you are drawn to be part of after this incident?

Case study 3: Suggested scripts and strategies

In the moment

Prepare

- Unlike some of the other case studies, this situation is one where you do have some time to think ahead of time about how to handle the situation. Many of these “in the moment” considerations can be thought about ahead of time.
- Think about how long you want to devote to the topic: it might be only a short acknowledgement at the beginning of class, or it might be a longer discussion, particularly if it is relevant to the topic of your class.
- Remind yourself ahead of time of what resources are available for support to students who might be needing it. For instance, ensure that you know where to find the counselling services at your institution and how to refer students who need it.

Set the tone

- It is likely most effective to acknowledge this incident at the beginning of your class rather than waiting partway through.
- Speak broadly about who might be affected; the news might be upsetting not only for any Muslim students but also, for example, for Jewish students who have also experienced violence against their religious communities, or non-Muslim Black students who recognize that this incident also involves anti-Black violence.
- It is possible that some students will not have heard about what happened. Be prepared to offer a short summary of the information.
- Think about what you want to convey: acknowledgement, condolences, support, etc.
- Don't be afraid to show your own emotions. Many students we interviewed expressed that they appreciated when teachers demonstrated that they cared about issues that affected them. That said, avoid making students feel responsible for comforting you, especially students who are closer to the issue.
- Some possible scripts:
 - “As some of you might have heard, a Muslim family was killed in Ottawa on Friday as they were leaving Friday prayers. I know that this has been a difficult weekend for many communities across Canada. I want to take a moment to acknowledge that before moving on with the class.”
 - “Before we get into the content of today's class, I wanted to acknowledge the devastating news from last Friday about the Muslim family killed in Ottawa. I want to express my condolences to anyone who might be feeling that loss in any way.”

Contextualize it within your course

- If applicable, note how this incident relates to themes that have already arisen within your course.
- If your course *does* include themes that relate to racism, violence, human rights, or other similar topics, that makes it especially important to acknowledge this event.
 - In our research, some students expressed feeling particularly alienated when teachers of courses on these topics did not acknowledge, for example, the murder of 50 Muslims in New Zealand in March 2019. Even a short mention of the event and explanation of its relevance can have an important impact.

Carefully invite contributions

- Ask students if any of them want to share any thoughts or reflections about what happened, without putting any pressure.

Let people know about support

- Remind students of how to access the college's counselling services or other relevant services if needed. Some teachers find it helpful to offer to accompany the students there so that the students know where to go.

Transition gently

- Before moving on with the course, consider proposing a moment of silence, a quiet writing activity, or a short break (depending on how long has been spent on this topic).
- It's okay to acknowledge that the transition into the rest of the class might feel awkward!

Following up

Return to any issues the next class.

- As always, it's not always possible to know exactly how to respond in the moment. If there's anything that you realize later that you would have liked to say differently or want to add to, return to it in the next class.

Look for whether anything is being organized on campus.

- Is there a vigil or some kind of memorial being organized? Has the flag been lowered? Is there any extra support for students being made available? Check with the Director-General's office, Communications, Students Services, and other bodies within the college. Encourage them to take some kind of action to show support, and consider whether you want to organize something yourself or along with colleagues.

Encourage your colleagues to make similar acknowledgements.

- Share your experience with colleagues and let them know how students reacted. They may be wondering whether to say anything but unsure how.

Reach out to colleagues who might be affected.

- If you have a colleague who you know, for example, is Muslim, there is value in reaching out to check in and express your support.
- "I was so upset to hear about what happened in Ottawa on Friday and wanted to check in. How are you doing?"

Longer-term or structural changes

Anti-Islamophobia actions in your community

- Are there groups in your community that are working against Islamophobia that you might be able to support or get involved with? Are you part of a community that might benefit from a training about Islamophobia or Muslim experiences?

Look at how your college responded

- Are there practices in place to ensure for your college to express condolences, encourage people to reach out for support, organize a commemoration, etc., in response to this kind of event? Was the college's response similar to the way it had responded to other similar tragic incidents?
 - If not, is it worth looking at the procedures in place and whether there is value in pushing for more consistent and responsive actions?

Next steps

Revisit your first impressions and adapt the suggested scripts

How do your first impressions of what you would do compare to the strategies suggested here? Is there anything missing in this list? Is there anything here that you had not thought about? What can you see yourself doing?

Practise!

Practise some of the responses out loud, whether alone or (even better!) with a colleague. The goal is to get to something that you feel comfortable saying, that you feel able to do, and that feels authentic to you. That might mean rewording some of our scripts, or taking the spirit but swapping out some of the information for something that feels more applicable to your context.

Share

Did you come up with an action that is not on our list but that you think would be effective? Please send it to us!

Case Study 4: Student's Experiences with Islamophobia Off-Campus

One of your students, Muhammad, comes to your office hours to ask a question about your class. He seems agitated, and you ask if he is okay. He explains that when he was on the metro coming to campus with a friend, some other young men on the train overheard his friend say his name. They then started taunting him, calling him a terrorist. No one else on the train intervened, and Muhammad spent the metro ride afraid that the taunting would turn into something physically violent. He was still shaken when he got to class.

How do you respond?

Pause to reflect on the following questions. Write down your answers.

What do you say in the moment? How do you say it?

Do you do any follow-up after this conversation? What does that look like? How, when, and with whom does it happen?

Are there any longer-term or structural changes you are drawn to be part of after this incident?

Case study 4: Suggested scripts and strategies

In the moment

Express support for the student

- Acknowledge and validate how the student is feeling
 - “I’m so sorry that happened to you. That sounds really scary. I can understand why it is affecting you so much today.
- Emphasize that the bullying was not fair and not his fault
- Offer a space to talk, if appropriate
 - “Do you want to stay here and talk more about it?”

Offer to connect him to other resources

- Student Services
 - Consider offering to walk him there if he finds that helpful
- Naseeha is a mental health hotline for Muslims, available by phone and text (<https://naseeha.org/>)

What to avoid doing

- Minimizing the issue or jumping too quickly to “it will be okay”
- Questioning whether it was racism
- Downplaying intentions of the bullies

Following up

Check in after a few days

- Take a quiet moment before or after class, or send a quick MIO
 - “I just wanted to see how you’re doing after what happened the other day.”

Longer-term or structural changes

Bystander intervention training

- If you had been present on the train with Muhammad, would you have felt able to intervene effectively? It may be worth looking into bystander intervention training, either for yourself or for a larger group at the college, to be better equipped to intervene to support others facing bullying, harassment, or violence

Anti-racism and/or anti-Islamophobia events on campus

- Along with supporting the targets of bullying, it is important to reach the people who might be perpetrating it. What events might be useful on your campus to challenge the kinds of ideas that led to Muhammad being tormented on his metro ride?

Next steps

Revisit your first impressions and adapt the suggested scripts

How do your first impressions of what you would do compare to the strategies suggested here? Is there anything missing in this list? Is there anything here that you had not thought about? What can you see yourself doing?

Practise!

Practise some of the responses out loud, whether alone or (even better!) with a colleague. The goal is to get to something that you feel comfortable saying, that you feel able to do, and that feels authentic to you. That might mean rewording some of our scripts, or taking the spirit but swapping out some of the information for something that feels more applicable to your context.

Share

Did you come up with an action that is not on our list but that you think would be effective? Please send it to us!