

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE POTENTIEL DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS POUR SOUTENIR L'INTÉGRATION
SOCIOSOLAIRE DES ÉLÈVES ISSU.E.S DE L'IMMIGRATION ET L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE
EN MILIEU SCOLAIRE PLURIETHNIQUE : RECHERCHE EXPLORATOIRE DANS UNE CLASSE DE
QUATRIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE À MONTRÉAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ELLEN FOWLER

JUIN 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

D'abord et avant tout, je souhaite remercier l'ensemble des participant.e.s du présent projet. Aux élèves : merci de m'avoir fait confiance et d'avoir eu le courage de vous embarquer dans cette aventure inconnue avec moi. Vous m'avez fait rire, vous m'avez fait réfléchir et sans vous, ce mémoire ne pourrait pas exister. À l'enseignante : merci pour ton ouverture, pour ta flexibilité et surtout pour ton accueil chaleureux chaque fois que je suis arrivée dans ta classe. Ton aide et ta sagesse professionnelle m'ont été très précieuses et je me sens privilégiée d'avoir pu passer ces quelques mois dans ta classe.

À Josée et à Caroline : merci infiniment pour vos commentaires réfléchis et pour vos conseils par rapport aux différents aspects de mon projet. Josée, merci pour le niveau de *care* que tu as mis dans ta lecture de mon mémoire et pour ta rétroaction tellement détaillée; merci également pour ton sourire ensoleillé et pour tes mots d'encouragement chaque fois que l'on se croisait dans les corridors à l'UQÀM. Caroline, je suis reconnaissante pour tes conseils par rapport à l'utilisation du dessin avec les élèves issu.e.s de l'immigration et je te remercie énormément de m'avoir offert l'occasion de continuer à explorer ce domaine dans le projet *Finding a New Story*. Au plaisir de continuer à collaborer avec vous deux dans l'avenir! Un grand merci également à Sophie pour tes commentaires lors de mon séminaire et pour ta sagesse inégalée par rapport au fonctionnement de la maîtrise en éducation à l'UQÀM.

Pour leur soutien financier de mon projet, je souhaite remercier : le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), la Fondation UQÀM et toutes les personnes donatrices qui ont contribué à la bourse du Fonds interculturel – Antje Bettin et à la bourse Guy-Marier-Bell, l'Institut universitaire SHERPA, l'Équipe de recherche interdisciplinaire sur les familles réfugiées et demandeuses d'asile (ÉRIFARDA) et la Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation (CREDEF). Votre soutien financier m'a été tellement précieux pendant mon parcours d'étudiante et je me sens profondément reconnaissante pour votre confiance en moi en tant que chercheuse.

Thank you to my family for your support and for your curiosity about my research; thanks also to my many wonderful friends for your company and care on days when I found my work difficult and solitary. À Stéphanie : merci de m'avoir accompagnée lors de nos nombreuses journées de *coworking* et de m'avoir montré tous les passages secrets de l'UQÀM. *Special mention to my dear friend Sara for planting the seed*

for me to undertake a master's degree, for commiserating with me about the trials and tribulations of being a graduate student, and most importantly, for making me laugh so well and so often.

Finally, I want to thank, from the bottom of my heart, my mentor, Geneviève. I don't have the words to express how grateful I am for your support, for your advice and especially for your sincere enthusiasm for the results of my research. Every time I started to doubt myself, your words of encouragement helped me to have confidence and to believe in the relevance of my project. Thank you for the countless hours you spent reading and rereading (and re-rereading) this thesis and for sharing your thoughts on it; you have been so generous with your time and energy and I am so grateful. It was a privilege and a real pleasure to work with you and I sincerely hope that we will have the opportunity to collaborate on other projects in the future. Thank you, thank you, thank you.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 La diversité ethnoculturelle et linguistique dans le système scolaire montréalais	4
1.1.1 L'expérience socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration	5
1.1.2 L'adaptation du système scolaire à la diversité.....	6
1.2 La philosophie pour enfants et ses effets	10
1.2.1 Le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire et l'éducation interculturelle.....	11
1.3 La pertinence scientifique et sociale.....	14
1.4 La question de recherche.....	15
CHAPITRE 2 LE CADRE CONCEPTUEL.....	16
2.1 Une discussion de la terminologie	16
2.2 L'intégration	18
2.2.1 L'intégration socioscolaire	20
2.2.1.1 Le sentiment d'appartenance.....	22
2.2.1.2 La construction identitaire.....	23
2.3 L'éducation interculturelle.....	26
2.3.1 La compétence interculturelle.....	30
2.4 La philosophie pour enfants.....	32
2.4.1 Le racisme et la discrimination dans la PPE : des lacunes identifiées par la littérature scientifique.....	34
2.4.2 Vers une PPE plus juste : des leçons de personnes chercheuses	37
2.5 Une synthèse : la philosophie pour enfants, l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et la justice sociale.....	40

2.6 Les objectifs spécifiques.....	41
CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE.....	43
3.1 Une notice méthodologique	43
3.2 La posture épistémologique et le type de recherche	44
3.3 Le recrutement.....	46
3.4 Les participant.e.s et le milieu de recherche	46
3.5 La démarche méthodologique	48
3.5.1 Les dialogues philosophiques	51
3.5.1.1 Le déroulement des dialogues philosophiques	52
3.5.1.2 L'analyse des dialogues philosophiques	55
3.5.2 L'activité de dessin.....	58
3.5.2.1 L'analyse des dessins	59
3.5.3 Les entretiens semi-dirigés	60
3.5.3.1 Les entretiens avec les élèves.....	61
3.5.3.2 L'entretien avec l'enseignante.....	63
3.5.3.3 L'analyse des entretiens	63
3.5.4 Le journal de bord.....	64
3.5.5 Les principes généraux de la démarche d'analyse	65
3.6 Les considérations éthiques.....	67
CHAPITRE 4 LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	69
4.1 Les perceptions générales des participant.e.s par rapport aux dialogues philosophiques	70
4.1.1 Les perceptions générales des participant.e.s par rapport aux dialogues philosophiques : présentation des résultats	70
4.1.1.1 Les perceptions des élèves	70
4.1.1.2 Les perceptions de l'enseignante	74
4.1.2 Les perceptions générales des participant.e.s par rapport aux dialogues philosophiques : interprétation.....	77
4.2 La piste de réponse 1 : travailler des éléments de la compétence interculturelle.....	80
4.2.1 Travailler des éléments de la compétence interculturelle : présentation des résultats	81
4.2.1.1 L'écoute	81
4.2.1.2 Le partage et la prise de parole	84
4.2.1.3 Le respect des opinions divergentes	86
4.2.1.4 La flexibilité cognitive	88
4.2.1.5 L'empathie	92
4.2.2 Travailler des éléments de la compétence interculturelle : discussion.....	94
4.2.2.1 Le dialogue philosophique, la compétence interculturelle et l'éducation interculturelle	95
4.2.2.2 Les recommandations pour le gouvernement, la recherche et l'animation	98
4.3 La piste de réponse 2 : explorer l'expérience d'immigration à travers le dessin et le dialogue philosophique.....	102
4.3.1 Explorer l'expérience d'immigration à travers le dessin et le dialogue philosophique : présentation des résultats	103

4.3.1.1	Les perceptions des élèves du dessin comme amorce philosophique	108
4.3.1.2	Le dessin comme espace pour explorer l'expérience d'immigration : trois exemples	110
4.3.1.2.1	Le dessin de James : explorer l'identité à travers l'imaginaire.....	111
4.3.1.2.2	Le dessin de Gabriela : renforcer son sentiment d'appartenance en dessinant.....	112
4.3.1.2.3	Le dessin d'Amir : affirmer un sentiment d'appartenance pluriel	114
4.3.2	Explorer l'expérience d'immigration à travers le dessin et le dialogue philosophique : discussion	120
4.3.2.1	L'intégration, le dessin et le dialogue philosophique	122
4.3.2.2	L'implantation dans les écoles et les recommandations pour de futures recherches	125
4.4	La piste de réponse 3 : développer une conscience de la diversité et remettre en question les stéréotypes.....	127
4.4.1	Développer une conscience de la diversité et remettre en question les stéréotypes : présentation des résultats	128
4.4.1.1	Prendre conscience de la diversité	128
4.4.1.1.1	Les réflexions de l'enseignante sur la prise de conscience de la diversité chez les élèves	130
4.4.1.1.2	Explorer la diversité de manière théorique	131
4.4.1.1.3	Remettre en question les stéréotypes.....	133
4.4.2	Développer une conscience de la diversité et remettre en question les stéréotypes : discussion 136	
4.4.2.1	Le dialogue philosophique, l'éducation interculturelle et la prise en compte de la diversité : risques et pistes potentielles	138
4.4.2.2	Les limites de la philosophie pour enfants comme approche d'éducation interculturelle....	140
4.4.2.3	Les stéréotypes et les thèmes sensibles dans le dialogue philosophique.....	142
4.4.2.4	Les recommandations pour la pratique et pour la recherche	143
4.5	La piste de réponse 4 : mieux comprendre la justice et participer au développement de systèmes équitables.....	144
4.5.1	Mieux comprendre la justice et participer au développement de systèmes équitables : présentation des résultats	145
4.5.1.1	Explorer le concept de justice.....	145
4.5.1.2	L'élaboration d'un système équitable de gestion des tours de parole	147
4.5.1.2.1	La participation : une question d'équité.....	148
4.5.1.2.2	Les perceptions des élèves et de leur enseignante à l'égard du système.....	150
4.5.2	Mieux comprendre la justice et participer au développement de systèmes équitables : discussion	152
4.5.2.1	Un système réellement équitable?.....	153
4.5.2.2	Les recommandations pour l'animation et pour la recherche : le dialogue philosophique comme tremplin vers l'action	156
CHAPITRE 5 LA DISCUSSION GÉNÉRALE		158
5.1	Un retour sur les objectifs de recherche.....	158
5.1.1	L'objectif 1 : explorer le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration scolaire des élèves issu.e.s de l'immigration, particulièrement en lien avec leur construction identitaire et leur sentiment d'appartenance	159
5.1.2	L'objectif 2 : explorer le potentiel de la PPE pour favoriser le développement de la compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves	161

5.1.3 L'objectif 3 : proposer, à la lumière des résultats obtenus, des réflexions par rapport aux liens entre la PPE, la lutte contre la discrimination et la justice sociale	162
5.2 Les recommandations pour les personnes animatrices	164
5.3 Les recommandations pour le ministère de l'Éducation	165
5.4 Les recommandations pour la recherche	167
CONCLUSION	169
ANNEXE A FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	173
ANNEXE B FORMULAIRE D'ASSENTIMENT DES ÉLÈVES	181
ANNEXE C CANEVAS D'ENTRETIEN : ENTRETIEN DE GROUPE AVEC LES ÉLÈVES	183
ANNEXE D CANEVAS D'ENTRETIEN : ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC UN.E ÉLÈVE	186
ANNEXE E CANEVAS D'ENTRETIEN : ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC L'ENSEIGNANTE	187
ANNEXE F CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	190
ANNEXE G AVIS FINAL DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE	191
BIBLIOGRAPHIE.....	192

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 : Dessin de William	104
Figure 4.2 : Dessin d'Alice.....	104
Figure 4.3 : Dessin d'Arthur.....	105
Figure 4.4 : Dessin de Raphaël	105
Figure 4.5 : Dessin de James.....	111
Figure 4.6 : Dessin de Gabriela.....	113
Figure 4.7 : Dessin d'Amir.....	115
Figure 4.8 : Verso du dessin d'Amir.....	115

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Informations sociodémographiques des élèves participant.e.s.....	47
Tableau 3.2 : Calendrier de la collecte de données	49

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCQ	Culture et citoyenneté québécoise
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CERPE	Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains
CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
CSS	Centre de services scolaires
CSSDM	Centre de services scolaire de Montréal
CSSMB	Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys
CSSPI	Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île
CRP	Communauté de recherche philosophique
SGRS	Situation de grand retard scolaire
IAPC	Institut pour l'avancement de la philosophie pour enfants (acronyme anglais)
ILSS	Intégration linguistique, scolaire et sociale
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
PELO	Programme d'enseignement des langues d'origine
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PPE	Philosophie pour enfants
PPEH	Philosophie pour enfants à Hawaï (anglais : <i>p4CHI</i>)
SASAF	Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
SLAF	Soutien linguistique d'appoint en francisation
UQÀM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

La philosophie pour enfants (PPE), une approche pédagogique basée sur le dialogue en groupe, représente une piste potentielle pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et pour contribuer à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves. Cependant, à ma connaissance, aucune étude précédente ne s'était intéressée empiriquement à son potentiel à cet égard, particulièrement dans le contexte québécois. En s'appuyant sur un cadre qui comprend des concepts en lien avec l'intégration socioscolaire, l'éducation interculturelle et l'équité et l'inclusion dans la philosophie pour enfants, cette recherche a exploré le potentiel de la PPE pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves. J'ai ainsi mené une étude dans une classe pluriethnique de quatrième année dans une école primaire à Montréal en mobilisant une approche qualitative et exploratoire ancrée dans la justice sociale. Mes analyses, basées sur les transcriptions de dialogues philosophiques animés dans le projet, les dessins réalisés par les élèves participant.e.s et les entretiens semi-dirigés menés auprès des élèves et de leur enseignante, ont fait émerger quatre manières dont la PPE pourrait être une approche prometteuse en milieu scolaire pluriethnique. Premièrement, la philosophie pour enfants peut permettre aux élèves de travailler certains éléments de la compétence interculturelle, tels que l'écoute, le partage et la prise de parole, le respect des opinions divergentes, la flexibilité cognitive et l'empathie. Deuxièmement, la philosophie pour enfants, conjuguée avec le dessin, peut permettre aux participant.e.s d'explorer l'expérience complexe de l'immigration et plus spécifiquement de réfléchir à leur sentiment d'appartenance et à leur identité et de faire des liens entre leur expérience et celle de leurs pairs. Troisièmement, la PPE peut permettre aux élèves de développer une meilleure conscience de la diversité et de remettre en question les stéréotypes. Quatrièmement, la PPE peut permettre aux participant.e.s de mieux comprendre la justice de manière théorique et de participer au développement de systèmes équitables à l'école. Ce projet se veut une contribution non seulement à la recherche sur la PPE et sur l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration, mais également à l'inclusion et l'équité dans les écoles québécoises et à la lutte pour la justice sociale dans la communauté montréalaise.

Mots clés : philosophie pour enfants, intégration, élèves issu.e.s de l'immigration, diversité, dialogue philosophique

ABSTRACT

Philosophy for children (P4C), an educational approach based on group dialogue, represents a potential avenue for supporting the socio-scholastic integration of students from immigrant backgrounds and contributing to the intercultural education of all students. However, to the best of my knowledge, no previous study has explored the potential of P4C in this regard, particularly in Quebec. This master's thesis, which explored the potential of philosophy for children in a multiethnic school environment, was developed around a conceptual framework related to socio-scholastic integration, intercultural education, and equity and inclusion in philosophy for children. Employing a qualitative and exploratory approach grounded in social justice, I conducted a study in a multiethnic grade four class in a primary school in Montreal. My analyses, based on transcriptions of the philosophical dialogues conducted in the project, drawings made by the participating students, and semi-structured interviews with the students and their teacher, revealed four ways in which P4C could be a promising approach in multiethnic school settings. Firstly, philosophy for children can allow students to practice certain elements of intercultural competence, such as active listening, speaking up and making space for others to do the same, respecting divergent opinions, cognitive flexibility, and empathy. Secondly, philosophical dialogue, when combined with a drawing activity, can enable participants to explore the complex experience of immigration, to reflect on their sense of belonging and identity, and to make connections between their experience and that of their peers. Thirdly, P4C can help students develop a better awareness of diversity and of stereotypes. Fourthly, P4C can enable participants to gain a better theoretical understanding of justice and to put this understanding into practice by participating in the development of equitable systems in the classroom. This project aims to contribute to research on P4C and on the integration of students from immigrant backgrounds; it also aims to contribute to inclusion and equity in Quebec schools and, more broadly, to social justice in Montreal.

Keywords: philosophy for children, integration, students from immigrant backgrounds, diversity, philosophical dialogue

INTRODUCTION

L'immigration est un élément central de la réalité du Québec, autant aujourd'hui qu'à travers son histoire, et le système scolaire de l'île de Montréal est caractérisé par une grande diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (CGTSIM, 2020). Pour les enfants nouvellement arrivé.e.s, l'école est souvent leur première porte d'entrée dans la société québécoise et, même pour les enfants de deuxième génération d'immigration, l'école joue un rôle fondamental dans leur compréhension de leur identité et de leur place dans la société (Potvin *et al.*, 2021; Verhoeven, 2011). L'intégration des enfants issu.e.s de l'immigration est alors intrinsèquement liée à leur expérience scolaire. Bien qu'ils et elles démontrent souvent de la résilience et de la persévérance scolaire (Potvin *et al.*, 2013), les élèves issu.e.s de l'immigration peuvent vivre des défis qui ne sont pas présents pour leurs pairs. Au-delà des difficultés liées à l'apprentissage d'une nouvelle langue et l'appropriation d'un nouveau système scolaire, certain.e.s d'entre eux et elles peuvent également vivre des difficultés sur le plan social. On peut penser, par exemple, au défi de développer un sentiment d'appartenance à la société québécoise quand on fait partie d'un groupe ethnoculturel ou linguistique minoritaire (Gérin-Lajoie, 2014; Potvin *et al.*, 2021), ou à celui de développer une identité cohérente et positive lors de la transition entre plusieurs pays (Potvin *et al.*, 2013; Camilleri, 1990; Verhoeven, 2011). Les élèves racisé.e.s, issu.e.s ou non de l'immigration, peuvent également vivre des expériences de discrimination à l'école, ce qui représente un frein non seulement à leur intégration socioscolaire mais à leur bien-être en général (Potvin *et al.*, 2013; Lafortune, 2014). Pour bien prendre en compte la diversité des expériences des élèves montréalais.e.s et soutenir l'intégration de ceux et celles qui sont issu.e.s de l'immigration, le système scolaire a donc besoin d'adopter des approches pédagogiques innovantes et créatives. De telles initiatives bénéficieraient non seulement aux élèves issu.e.s de l'immigration, mais pourraient également permettre à l'ensemble des élèves de développer de meilleures compétences pour interagir avec des personnes aux référents divers.

L'adaptation du système scolaire québécois à la diversité est guidée par la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998). Bien que celle-ci reconnaisse que l'intégration demande des adaptations non seulement chez les personnes issues de l'immigration, mais également chez les membres de la société d'accueil, elle insiste beaucoup sur l'importance que les élèves issu.e.s de l'immigration adhèrent aux « valeurs québécoises » et apprennent le français, sans expliciter en beaucoup de détail ce que la société québécoise peut faire pour que ses nouveaux.elles membres puissent y participer pleinement. De plus, bien que le Ministère fournisse du soutien financier aux écoles pour mettre en place

des initiatives pour soutenir l'intégration et l'éducation interculturelle, il s'agit davantage d'un soutien financier que d'un soutien pédagogique en tant que tel. La recherche scientifique peut contribuer à soutenir le système scolaire en documentant le potentiel de diverses initiatives pouvant contribuer au vivre-ensemble dans les milieux scolaires pluriethniques. Le présent projet de recherche souhaite alors explorer le potentiel d'une approche pédagogique qui s'inscrit en ce sens : la philosophie pour enfants (PPE), une pédagogie basée sur le dialogue en groupe. Les effets documentés de la PPE suggèrent qu'elle pourrait contribuer aux deux volets de la Politique (l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves), mais, à ma connaissance, aucune étude scientifique n'a encore documenté son potentiel en milieu scolaire pluriethnique. Ceci est donc précisément ce que ce mémoire vise à faire.

Dans le premier chapitre, j'expliquerai en détail la problématique du projet, en commençant avec un portrait de la diversité ethnoculturelle et linguistique dans le système scolaire sur l'île de Montréal. J'aborderai brièvement les effets de la philosophie pour enfants et son potentiel pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves avant de décrire la pertinence scientifique et sociale du présent projet ainsi que la question de recherche. Le deuxième chapitre explorera en plus de détail le cadre conceptuel sous-jacent au projet de recherche. Après une discussion de la terminologie que j'emploierai dans ce mémoire, j'élaborerai en détail les trois concepts centraux à cette recherche : l'intégration, l'éducation interculturelle et la philosophie pour enfants. La section sur l'intégration présentera une exploration de ce concept et de deux sous-concepts qui me permettront de le définir, soit le sentiment d'appartenance et la construction identitaire. La section sur l'éducation interculturelle mettra en comparaison la définition du Ministère de cette approche ainsi que quelques définitions tirées de la recherche scientifique. La section sur la philosophie pour enfants fera un portrait des écrits sur le potentiel de la PPE en milieu scolaire pluriethnique, les critiques du racisme dans la PPE et leçons formulées par les personnes chercheuses à cet égard. Le troisième chapitre présentera la méthodologie employée dans le présent projet de recherche, y compris la posture épistémologique, le recrutement des participant.e.s, la collecte et l'analyse des données et les considérations éthiques. Dans le cadre de cette recherche exploratoire, j'ai employé plusieurs modes de collecte de données, dont des dialogues philosophiques, une activité de dessin et des entretiens avec les élèves et avec leur enseignante. Le quatrième chapitre présentera les résultats de cette recherche, divisés en quatre pistes de réponse à la question de recherche. Chaque section de résultats sera suivie d'une discussion qui les met en relation avec la littérature scientifique spécifique aux

thématiques qui y sont abordées. Le cinquième chapitre, la discussion générale, mettra en conversation des éléments clés des quatre discussions présentées dans le chapitre 4 et résumera également, partant des résultats des analyses, mes recommandations pour les personnes animatrices, pour le Ministère et pour la recherche.

À travers ce projet, je souhaite à la fois amener de nouveaux apports à la recherche scientifique sur l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration et sur la philosophie pour enfants. En même temps, j'espère que cette recherche aura éventuellement un impact concret en éclairant le potentiel d'une approche pédagogique qui pourrait favoriser le vivre-ensemble dans les écoles montréalaises pluriethniques. Ainsi, par ce projet, je souhaite contribuer au bien-être des élèves sur l'île de Montréal, à la capacité des écoles montréalaises d'être inclusives et sensibles à la diversité et à la lutte pour la justice sociale dans la société québécoise.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présentera un survol de la problématique au cœur de ce projet de recherche. Pour bien mettre en contexte le problème de recherche, je décrirai la diversité ethnoculturelle et linguistique dans les écoles sur l'île de Montréal, les défis vécus par les élèves issu.e.s de l'immigration lors de leur intégration socioscolaire ainsi que la Politique mise en place afin d'encadrer l'adaptation du système scolaire à cette diversité. Je présenterai aussi brièvement la philosophie pour enfants, une approche pédagogique basée sur le dialogue en groupe, de même qu'un survol de ses effets documentés par la recherche. Je démontrerai ensuite la pertinence du présent projet de recherche, qui explore le potentiel de la philosophie pour enfants en milieu scolaire pluriethnique. Finalement, j'énoncerai la question de recherche du projet.

1.1 La diversité ethnoculturelle et linguistique dans le système scolaire montréalais

L'immigration a été une force majeure dans le développement de la société québécoise depuis ses origines. Par conséquent, les élèves issu.e.s de l'immigration représentent une proportion importante de la population scolaire sur l'île de Montréal. En 2022, 25,38 % des élèves dans les écoles primaires et secondaires sur l'île de Montréal étaient issu.e.s de l'immigration de première génération (c'est-à-dire né.e.s à l'extérieur du Canada) et 43,26 % de deuxième génération (c'est-à-dire né.e.s au Canada avec au moins un parent né à l'extérieur du Canada) pour un total de 68,64 % des élèves primaires et secondaires issu.e.s de l'immigration (CGTSIM, 2023). De manière similaire, les élèves « allophones » (c'est-à-dire ceux et celles pour lesquelles la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais) représentaient 41,3 % de la population scolaire publique sur l'île de Montréal en 2022, comparé à 38,6 % d'élèves francophones et 20,1 % d'élèves anglophones (CGTSIM, 2023). Dans le présent projet, j'utiliserai le terme « élèves bi/plurilingues émergent.e.s » (García *et al.*, 2008) plutôt que « élèves allophones » afin de souligner la richesse que ces dernier.e.s possèdent en parlant plusieurs langues. Il est important de noter que parmi les 31,3 % d'élèves montréalais.e.s qui ne sont pas issu.e.s de l'immigration de première ou deuxième génération, plusieurs sont de troisième génération ou plus. On peut également noter que plusieurs élèves immigrant.e.s et réfugié.e.s parlent déjà français ou anglais à leur arrivée au Québec et forment une portion parfois « invisibilisée » de la population immigrante dans le système scolaire québécois.

Le pourcentage d'élèves issu.e.s de l'immigration est plus important dans certains centres de services scolaires de l'île de Montréal que dans d'autres. En 2022, le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSSPI) avait la plus grande proportion d'élèves issu.e.s de l'immigration de tous les centres de services scolaires à Montréal; 28,81 % de la population scolaire du CSSPI étaient des élèves de première génération et 52,69 % étaient des élèves de deuxième génération pour un total de 81,50 % des élèves issu.e.s de l'immigration (CGTSIM, 2023). En deuxième et troisième place, 78,96 % de la population scolaire du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) et 71,67 % des élèves du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) étaient issu.e.s de l'immigration (CGTSIM, 2023). Il est important de noter que la proportion d'élèves issu.e.s de l'immigration est beaucoup plus faible dans les commissions scolaires anglophones; en 2022, 44,59 % des élèves du *English Montreal School Board* et 29,58 % des élèves du *Lester B. Pearson School Board* étaient issu.e.s de l'immigration de première ou deuxième génération. Ceci est largement dû à la loi 101, qui stipule que les nouveaux.elles arrivant.e.s au Québec sont, sauf certaines exceptions, obligé.e.s d'envoyer leurs enfants à une école francophone (Mc Andrew *et al.*, 2021).

1.1.1 L'expérience socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration

En général, les élèves issu.e.s de l'immigration au Québec réussissent aussi bien à l'école que leurs pairs (MEQ, 2021). Cependant, certains sous-groupes, définis en fonction de leur région d'origine (surtout ceux et celles provenant d'Asie du Sud, d'Amérique latine, d'Afrique subsaharienne et des Antilles [Mc Andrew *et al.*, 2015; Lafortune, 2014]) ou de leur langue maternelle, peuvent vivre plus de difficultés à l'école pour plusieurs raisons. Cet écart pourrait être expliqué par une variété de facteurs. Premièrement, les élèves issu.e.s de l'immigration sont beaucoup plus susceptibles de résider dans une zone défavorisée, bien que ce soit souvent une situation temporaire pour ces familles. En 2018, 51,1 % des élèves de première génération et 45,4 % des élèves de deuxième génération résidaient dans une telle zone, comparativement à 18,0 % d'élèves né.e.s au Québec avec les deux parents nés au Québec (CGTSIM, 2018). Les familles de ces élèves sont dans une situation socioéconomique moins aisée que la plupart des familles du territoire montréalais, une situation qui peut comprendre un niveau plus faible de revenu, des difficultés d'accès au marché du travail et moins de participation à la vie sociale (CGTSIM, 2018). La défavorisation socioéconomique des familles issues de l'immigration est souvent causée par la déqualification professionnelle que vivent beaucoup de personnes nouvellement arrivées au Québec (Potvin *et al.*, 2013). Les conséquences de la défavorisation socioéconomique sont multiples : « l'insécurité alimentaire, de mauvaises conditions de logement, des problèmes de santé physique ou mentale, le retard de développement chez les enfants et l'isolement social » (CGTSIM, 2018, p. 6). Deuxièmement, selon leur

parcours migratoire, certain.e.s élèves ont vécu des interruptions dans leur parcours scolaire avant d'arriver au Québec (Gahungu *et al.*, 2011; Hos, 2016) ou ont grandi dans un système scolaire très différent du système québécois (Armand *et al.*, 2014). Plusieurs de ces élèves, surtout les élèves réfugié.e.s, ont également vécu des traumatismes, des deuils ou des séparations familiales pendant leur parcours migratoire (Papazian-Zohrabian *et al.*, 2020), ce qui peut avoir des incidences sur leur réussite scolaire et leur comportement à l'école. Au-delà de tous ces défis, beaucoup d'élèves nouvellement arrivé.e.s ont besoin d'améliorer leur français ou de l'apprendre pour réussir dans le système scolaire québécois.

Même pour les élèves issu.e.s de l'immigration qui n'ont pas vécu de traumatismes pendant leur parcours migratoire et qui ne vivent pas de difficultés socioéconomiques, des facteurs systémiques peuvent nuire à leur intégration et à leur réussite à l'école. Le Ministère en nomme plusieurs : « entre autres, [un] manque d'adaptation du milieu scolaire aux besoins de certains sous-groupes d'élèves, [une] perception négative et des attentes différentes du personnel à l'égard de divers sous-groupes d'élèves [et des] enjeux liés au racisme et à la discrimination¹ » (MEQ, 2021, p. 11). La discrimination à l'école, qui peut prendre des formes explicites ou subtiles, peut influencer l'expérience scolaire non seulement des élèves issu.e.s de l'immigration mais également des élèves racisé.e.s d'implantation ancienne (c'est-à-dire, né.e.s au Canada de parents nés au Canada). Elle peut affecter le bien-être de ces élèves de plusieurs manières, notamment au niveau de leur estime de soi, de leur sentiment d'appartenance et de leur construction identitaire (Potvin *et al.*, 2013; Potvin *et al.*, 2021). Pour réussir à développer une identité harmonieuse et saine, les élèves issu.e.s de l'immigration doivent naviguer entre plusieurs codes culturels (par exemple, à l'école, à la maison et avec leurs ami.e.s) (Potvin *et al.*, 2013; Potvin *et al.*, 2021) et doivent le faire malgré les représentations discriminatoires de personnes racisées qu'ils et elles voient dans les médias et dans la société en général (Camilleri, 1990; Verhoeven, 2011). En dépit de tous ces défis, les élèves issu.e.s de l'immigration font souvent preuve d'une grande capacité de résilience et d'adaptation ainsi que de grandes aspirations scolaires (Potvin *et al.*, 2013).

1.1.2 L'adaptation du système scolaire à la diversité

Au niveau politique, l'adaptation du système scolaire à la diversité est guidée par le document intitulé *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, développé par le MEQ en 1998 et encore en vigueur plus de vingt-cinq ans plus tard. Tel que l'annonce le titre, la Politique se penche

¹ Pour une discussion détaillée des termes en lien avec le racisme, la discrimination et la minorisation, voir la section 2.1.

sur les enjeux d'intégration scolaire et oriente le système scolaire québécois en ce qui a trait à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. La Politique identifie trois principes d'action à cet égard : « l'égalité des chances, la maîtrise du français, langue commune de la vie publique, et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste » (MEQ, 1998, p. 6). L'égalité des chances renvoie à plusieurs éléments, y compris l'accessibilité, l'équité, la non-discrimination et la liberté de chaque élève de suivre ses intérêts et ses aptitudes et de développer au maximum de son potentiel. La Politique met un accent sur l'importance de l'instruction de la langue française comme outil nécessaire à la pleine participation dans la société québécoise et également comme partie intégrante du patrimoine du Québec, qui représente un aspect important de l'éducation des élèves issu.e.s de l'immigration. Elle parle également de l'importance de développer chez les élèves issu.e.s de l'immigration une appréciation pour les valeurs et les normes de la société québécoise et une capacité d'y participer en tant que citoyen.ne.s démocratiques d'une société pluraliste. Sous-entendu dans la Politique est l'équilibre fragile entre, à la fois, un désir d'accueillir et de valoriser la diversité et un engagement de protéger et de promouvoir l'histoire et la culture québécoises.

La Politique reconnaît que l'intégration constitue un processus réciproque; cette réciprocité sera d'une grande importance dans le présent mémoire. Selon la Politique :

Il importe de souligner que l'intégration est un processus qui va dans les deux sens. Elle exige des efforts d'adaptation et l'adhésion aux valeurs communes de la part des élèves immigrants et immigrantes, mais aussi une ouverture à la diversité et la mise en œuvre de moyens précis de la part du milieu social et scolaire qui les accueille. (MEQ, 1998, p. 2)

C'est pour cette raison que la Politique présente des orientations non seulement pour favoriser l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration, mais également pour mettre en œuvre l'éducation interculturelle, qui vise à « favoriser, dans le milieu scolaire, l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci pour le bénéfice de toute la société » (MEQ, 1998, p. 2). Selon la Politique, l'éducation interculturelle « désigne toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (MEQ, 1998, p. 2). La définition du Ministère reste alors assez vague; en fait, dans la section sur l'éducation interculturelle, on insiste surtout sur l'importance d'enseigner aux élèves issu.e.s de l'immigration les « valeurs communes » du Québec, qui comprennent, entre autres, la non-discrimination, le respect, l'égalité, la responsabilité, la résolution pacifique des conflits, et la solidarité

(MEQ, 1998, p. 2). En revanche, on y parle très peu (ou, du moins, pas très concrètement) de la responsabilité de l'école et de la société d'accueil quant à la valorisation et à la prise en compte des perspectives ou des expériences des élèves issu.e.s de l'immigration. En contraste, les écrits scientifiques sur l'éducation interculturelle ont tendance à souligner, entre autres, l'importance d'adopter des approches pédagogiques qui contribuent à la lutte contre la discrimination, qui invitent les élèves à remettre en question les rapports de pouvoir dans la société et qui se basent sur le dialogue (Banks, 1993; Michaud, 2002).

En termes pratiques, l'accueil des élèves issu.e.s de l'immigration prend plusieurs formes. Le gouvernement du Québec offre du soutien financier aux écoles pour des initiatives qui favorisent l'intégration et la réussite des élèves issu.e.s de l'immigration. Une bonne partie de ce financement est allouée aux services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF), pour les élèves qui ne parlent pas ou qui parlent peu français, et aux services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF), pour les élèves qui ont besoin d'un soutien linguistique moins intensif (MEQ, 2021). Sur l'île de Montréal, le modèle des classes d'accueil fermées joue un rôle central dans l'intégration linguistique des élèves bi/plurilingues émergent.e.s récemment arrivé.e.s. Ce sont des classes qui réunissent des élèves immigrant.e.s et réfugié.e.s ayant besoin d'apprendre ou d'améliorer leur français avant de pouvoir intégrer une classe ordinaire (MEQ, 2021; De Koninck et Armand, 2012). Certain.e.s élèves fréquentent une telle classe à temps plein au début de leur parcours scolaire au Québec; d'autres reçoivent des SASAF pendant seulement quelques périodes scolaires par jour. Il est également possible qu'un.e élève intègre complètement une classe ordinaire mais qu'il ou elle reçoive certains services de soutien linguistique (MEQ, 2021; De Koninck et Armand, 2012). Il existe également d'autres programmes pour soutenir l'intégration linguistique des élèves issu.e.s de l'immigration, par exemple le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO), qui « améliore les conditions d'apprentissage du français et la réussite éducative des élèves en utilisant les langues d'origine » (CSSDM, 2021). En parallèle avec les programmes d'intégration linguistique, il existe également des mesures pour soutenir les élèves qui sont en situation de grand retard scolaire (SGRS) (Amireault, 2022). Ce groupe comprend ceux et celles qui ont un retard scolaire de trois ans ou plus en comparaison avec leurs pairs au Québec, soit parce qu'ils ou elles ont manqué des années de scolarité à cause de leur expérience migratoire ou parce qu'ils ou elles ont reçu une éducation très différente de celle offerte au Québec. Cette situation demande une intervention adaptée de la part de l'école pour soutenir leur réussite scolaire (Armand *et al.*, 2014). Malgré la diversité de mesures disponibles pour soutenir l'intégration linguistique et scolaire des élèves issu.e.s de l'immigration, il y a

parfois une méconnaissance des ressources disponibles chez certain.e.s membres du personnel scolaire et il existe de nombreuses divergences dans leur application d'un milieu scolaire à un autre (De Koninck et Armand, 2012; Mc Andrew et Audet, 2020).

Il existe également du financement pour des initiatives qui soutiennent l'aspect social de l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration. Le guide de soutien publié par le ministère de l'Éducation en 2021 précise deux catégories d'initiatives liées à l'intégration socioscolaire, elles-mêmes relevant des deux volets de la Politique : les initiatives qui ciblent l'intégration et la réussite des élèves issu.e.s de l'immigration et celles qui ciblent l'éducation interculturelle (MEQ, 2021). Dans la première catégorie, on cible des projets ou des initiatives qui visent à favoriser, entre autres, la persévérance scolaire chez les élèves issu.e.s de l'immigration, la collaboration avec des organismes communautaires desservant les communautés immigrantes et le renforcement des liens entre l'école et les familles immigrantes. La deuxième comprend des projets et des initiatives visant à sensibiliser les élèves et le personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et à favoriser le dialogue interculturel chez les élèves (MEQ, 2021). Le guide fournit d'ailleurs plusieurs exemples d'initiatives dans chaque catégorie; par exemple, des formations pour le personnel scolaire, des séances d'orientation au Québec pour les familles nouvellement arrivées ou des programmes de jumelage entre les élèves récemment arrivé.e.s et leurs pairs. Il existe également de telles initiatives mises en place par des personnes chercheuses; pour en nommer que quelques exemples au Québec, on peut penser aux programmes d'expression créatrice (Rousseau *et al.*, 2017) ou aux groupes de parole (Papazian-Zohrabian *et al.*, 2017), qui visent à soutenir le bien-être et l'expérience socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration. Cependant, ce ne sont que des exemples; le soutien offert par le Ministère pour favoriser l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration est avant tout un soutien financier (et non pédagogique). Le développement de ces initiatives reste généralement la responsabilité des écoles et des centres de services scolaires et dépend alors souvent de la disponibilité d'un personnel scolaire déjà surchargé.

Afin de soutenir les écoles dans l'accueil et l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration, le milieu scientifique peut explorer le potentiel d'approches pédagogiques qui semblent prometteuses pour contribuer aux deux volets de la Politique, soit l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves. Étant donné que l'intégration est un processus réciproque qui demande des adaptations des deux côtés, il est d'autant plus intéressant d'investiguer le potentiel d'approches qui pourraient soutenir, à la fois, l'intégration des élèves issu.e.s de

l'immigration et le développement, chez l'ensemble des élèves, d'attitudes et de compétences nécessaires pour bien vivre dans une société marquée par la diversité sous plusieurs formes. La philosophie pour enfants, une approche pédagogique basée sur le dialogue en groupe, constitue une piste potentielle à explorer en ce sens.

1.2 La philosophie pour enfants et ses effets

La philosophie pour enfants est une approche pédagogique développée par les philosophes américain.e.s Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp dans les années 1960. S'inspirant de la théorie pédagogique de John Dewey (Daniel *et al.*, 1992), Lipman, Sharp et Oscanyan (1980) ont développé un programme pour rendre la philosophie accessible aux enfants âgé.e.s de cinq à quinze ans (Lipman, 1976). Selon Lipman, grâce à l'exercice de réfléchir en groupe, les enfants peuvent développer non seulement une capacité robuste de raisonnement, mais également les attitudes et comportements nécessaires pour créer un monde plus juste.

Depuis que la philosophie pour enfants a commencé à se répandre dans des écoles à l'international, de nombreuses études en ont exploré les effets. Puisque la PPE a été conçue pour soutenir le développement du raisonnement et de la pensée critique, plusieurs de ces études examinent les impacts cognitifs de l'approche. Dans une variété de contextes et avec des enfants d'âges divers, ces études démontrent l'efficacité de la PPE dans le développement d'un large éventail de compétences telles que le raisonnement logique, la compréhension en lecture, les capacités langagières, les compétences d'écoute et les compétences en mathématiques (Trickey et Topping, 2004; García-Moriyón *et al.*, 2005). Au-delà de ces impacts, la PPE a également des effets non-cognitifs. Une étude de Siddiqui *et al.* (2017) a suivi les élèves de 42 écoles primaires en Angleterre et a observé chez les élèves ayant suivi un programme de PPE des gains en communication, en compétences sociales, en résilience et en travail d'équipe et des effets positifs sur leur estime de soi. Ces gains ont été encore plus importants chez les élèves vivant en milieu défavorisé. Un élément spécifique du questionnaire utilisé pour évaluer les effets chez les participant.e.s est d'un intérêt particulier pour la présente étude : chez les élèves qui ont participé aux dialogues philosophiques, une hausse significative a été remarquée dans le nombre d'élèves qui s'identifiaient avec l'énoncé, « Je peux travailler avec quelqu'un qui n'a pas les mêmes opinions que moi » (Siddiqui *et al.*, 2017, p. 23, traduction libre). Dans une étude de Giménez-Dasí *et al.* (2013) en Espagne, des élèves de 4 et 5 ans ayant participé à un programme de PPE ont amélioré leur compréhension émotionnelle et leurs compétences d'interaction sociale; Hedayati et Ghaedi (2009) ont observé dans une étude en Iran des

gains similaires en confiance, en communication et en compétences sociales chez les participant.e.s. Collins (2006), dans une étude en Australie, a exploré comment la PPE a permis à des élèves du primaire de mieux répondre à des scénarios éthiquement ou moralement complexes. Dans cette étude, les participant.e.s ont démontré des améliorations en empathie et en raisonnement éthique, et ces gains ont été encore plus importants chez les élèves ayant un bas niveau de littératie au départ (Collins, 2006). Les participant.e.s dans l'étude de Trickey et Topping (2006) en Écosse ont vu des améliorations de leur estime d'eux- et d'elles-mêmes et avaient un sentiment d'efficacité personnelle plus fort après avoir participé dans un programme de PPE. Gardner (1997), en Colombie Britannique, a remarqué chez ses participant.e.s une capacité accrue à tolérer l'incertitude et une meilleure aisance à voir un enjeu de multiples perspectives. Au Japon, Nishiyama (2022) a démontré le potentiel de la PPE à soutenir chez les jeunes le développement d'un engagement critique avec des enjeux controversés et d'une capacité à développer des opinions personnelles qui peuvent aller à l'encontre du narratif dominant.

1.2.1 Le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire et l'éducation interculturelle

Certaines des études mentionnées ci-haut (Collins, 2006) mentionnent une diversité (surtout socioéconomique) chez les participant.e.s, mais aucune ne met un accent spécifique sur la diversité ethnoculturelle. Cependant, il semble que plusieurs des effets observés pourraient contribuer de manière positive à l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration et à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves, et certaines personnes chercheuses ont exploré le potentiel de la PPE en milieu pluriethnique dans leurs écrits. Aslanimehr (2021) suggère que la PPE pourrait créer un espace pour accueillir la complexité du processus de construction identitaire chez les enfants nouvellement arrivé.e.s dans un nouveau pays. Ces enfants sont en train de reconstruire leur identité en naviguant entre plusieurs codes culturels (par exemple, à l'école, à la maison et avec leurs amis) (Potvin *et al.*, 2013; Potvin *et al.*, 2021) et ont besoin d'un espace pour explorer cette fluidité identitaire. Un dialogue philosophique accueille la nuance, l'incertitude et la fluidité. Au lieu de figer les participant.e.s dans une seule version de leur identité, dans un point de vue fixe et interchangeable, la PPE encourage l'exploration et la transformation, ce qui peut permettre aux élèves issu.e.s de l'immigration de se forger une identité qui répond à la complexité de leur expérience transculturelle (Aslanimehr, 2021). Les contradictions que ces élèves peuvent vivre entre différents codes culturels sont les bienvenues dans un dialogue; les participant.e.s sont encouragé.e.s à développer un confort avec l'incertitude et l'ambiguïté, une compétence essentielle pour bien gérer le processus complexe d'adaptation à un nouveau contexte de vie. Un dialogue peut aussi favoriser un

sentiment d'appartenance chez les élèves issu.e.s de l'immigration, même dans le simple fait que les participant.e.s sont assis.es ensemble dans un cercle, en train de développer une compréhension commune de la question choisie (Aslanimehr, 2021). Elle crée également un espace qui peut permettre aux élèves issu.e.s de l'immigration de mieux comprendre leur expérience d'intégration et de développer la capacité d'exprimer leurs besoins lors de ce processus (Aslanimehr, 2021). Grelier (2022; 2023), se basant sur son expérience comme animatrice philosophique avec des élèves bi/plurilingues émergent.e.s à Montréal, explore elle aussi le riche potentiel du dialogue philosophique en milieu pluriculturel et plurilingue. Bien que ses écrits abordent le sujet surtout d'un angle linguistique, elle propose que les différences entre les langues maternelles et les référents culturels (par exemple, leur rapport avec le temps) de ces élèves peuvent stimuler de riches réflexions philosophiques. Elle suggère que les milieux scolaires pluriethniques pourraient constituer des terrains particulièrement féconds pour le dialogue philosophique, car la diversité de perspectives présente dans de tels milieux alimente grandement les réflexions des participant.e.s (Grelier 2022; 2023).

Plusieurs personnes chercheuses affirment également que la PPE pourrait favoriser l'agentivité des élèves minorisé.e.s. Reed-Sandoval (2019) affirme de manière plus large que la PPE pourrait contribuer à la décolonisation. Elle soulève que, à la base, la PPE a été développée pour favoriser l'agentivité d'un groupe de personnes souvent exclues de la construction du savoir, soit les enfants. L'agentivité des personnes épistémiquement marginalisées fait partie de sa raison d'être, ce qui suggère que cet outil pourrait être utilisé pour favoriser l'agentivité des enfants doublement marginalisé.e.s (par exemple, les enfants Autochtones, immigrant.e.s ou racisé.e.s). La PPE s'inscrit dans une approche démocratique qui favorise le partage de pouvoir et l'égalité (Reed-Sandoval, 2019). Dans un dialogue philosophique, la perspective de chaque participant.e est traitée avec le même respect. Peu importe son bagage scolaire ou migratoire, peu importe son identité ethnoculturelle, chaque enfant peut contribuer de manière égale à la co-construction du savoir dans le groupe. L'expérience vécue est vue comme une source valide de savoirs et la PPE a alors un potentiel de mieux valoriser les apports des enfants minorisé.e.s ou de ceux et celles qui ont manqué des années de scolarité. Pour Reed-Sandoval, l'aplatissement de la hiérarchie entre l'enseignant.e et les élèves peut également contribuer à créer un environnement propice à l'exploration des sujets qui remettent en question le narratif dominant. La PPE encourage les participant.e.s à poser des questions difficiles et même à remettre en question l'autorité; elle peut même faire découvrir aux enfants de nouvelles manières de réfléchir ou de comprendre le monde (Reed-Sandoval, 2019). Similairement, Kizel (2017) souligne le fait que la PPE peut servir à amplifier des voix ou des narratifs marginalisés. Lors

d'un dialogue philosophique, on ne cherche pas à établir un seul narratif que tou.te.s les participant.e.s vont partager, mais plutôt à créer un espace dans lequel plusieurs narratifs divergents peuvent coexister (Kizel, 2017). La diversité d'opinions est vue comme une force dans un dialogue philosophique; les participant.e.s apprennent à considérer la validité de plusieurs réponses aux questions choisies et à développer un respect pour le désaccord et la différence (Kizel, 2017).

La philosophie pour enfants pourrait également contribuer à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves. Les classes pluriethniques pourraient sans doute bénéficier du fait que l'ensemble des élèves aient une meilleure empathie (Collins, 2006) et une capacité plus élevée d'imaginer de multiples perspectives (Gardner, 1997), de travailler avec des personnes avec des opinions différentes que les leurs (Siddiqui *et al.*, 2017) ou d'accueillir des opinions qui vont à l'encontre du discours dominant (Nishiyama, 2022; Kizel, 2017). Les participant.e.s dans un dialogue sont invité.e.s à imaginer les conséquences de leurs propres croyances, à développer un confort avec l'incertitude et une ouverture à changer d'avis, et à travailler leur écoute active et leur pensée critique. Dans une société pluraliste, il est essentiel de développer une capacité de vivre avec le désaccord et d'accepter qu'il existe une multiplicité de manières de comprendre le monde. La PPE peut soutenir les participant.e.s dans le développement de ces capacités et alors d'apprendre à accueillir des narratifs alternatifs sans se sentir menacé.e.s par la différence. Les potentiels bienfaits de ces compétences dans les milieux scolaires pluriethniques sont nombreux; le dialogue philosophique pourrait non seulement amener les participant.e.s à prendre conscience de la diversité, mais également à la respecter et à la valoriser, tout en développant la capacité de mieux communiquer avec des personnes aux référents divers.

À la lumière de ces effets documentés de la PPE, il y a lieu de croire que cette approche pédagogique pourrait être une piste prometteuse pour soutenir l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration. Les compétences que la PPE vise à développer chez les participant.e.s apparaissent être des leviers importants pour contribuer à l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves. Cependant, à ma connaissance, aucune étude scientifique n'a encore documenté le potentiel de la philosophie pour enfants spécifiquement en lien avec la pluriethnicité à l'école. Il existe des études sur la PPE au Québec (voir, par exemple, Daniel *et al.*, 2004; Gagnon et Sasseville, 2008; Agundez-Rodriguez, 2016), et même certains écrits scientifiques et professionnels québécois qui touchent des sujets reliés au thème de ce mémoire : une étude de Gagnon *et al.* (2013) examine comment le dialogue philosophique pourrait favoriser le vivre-ensemble dans les écoles

secondaires québécoises, des mémoires de maîtrise (Landry, 2019; Courtemanche, 1991) explorent le potentiel de la PPE pour soutenir l'apprentissage du français chez les élèves bi/plurilingues émergent.e.s, et deux écrits récents de Grelier (2022; 2023) proposent des réflexions théoriques par rapport à sa pratique professionnelle d'animation d'activités de dialogue philosophique en milieu plurilingue et pluriethnique à Montréal. Cependant, à ma connaissance, il n'existe pas d'études empiriques québécoises qui explorent le dialogue philosophique sous la perspective des relations interculturelles et de l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration. La présente étude s'inscrit dans cette voie en explorant le potentiel de la PPE en milieu scolaire pluriethnique. Elle espère ainsi amener de nouvelles connaissances scientifiques ainsi que des pistes possibles pour favoriser le vivre-ensemble dans les écoles montréalaises pluriethniques.

1.3 La pertinence scientifique et sociale

Ce projet amène une contribution originale à la recherche scientifique, non seulement dans le domaine de l'éducation, mais également dans la recherche sur l'intégration des enfants issu.e.s de l'immigration. Il apporte de nouveaux développements dans la compréhension de l'expérience d'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration. Les résultats de cette étude éclairent des interventions pédagogiques pouvant soutenir la réussite et le bien-être de ces dernier.e.s. Ce projet comble également un manque dans la recherche sur la philosophie pour enfants, puisqu'il existe très peu d'études sur la PPE dans des contextes pluriethniques ou sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la PPE. Parallèlement, il répond aux critiques soulevées par certain.e.s spécialistes dans le domaine (Chetty, 2018; Chetty et Suissa, 2016; Reed-Sandoval et Sykes, 2016) avançant que la pratique de la PPE n'est pas suffisamment sensible aux enjeux de la diversité et du racisme. Ces personnes chercheuses suggèrent que, pour bien répondre aux besoins des élèves racisé.e.s, la PPE aura besoin de mieux considérer la discrimination et les relations de pouvoir dans les dialogues philosophiques. Le présent projet souhaite contribuer à cette conversation en explorant les liens entre la PPE, la lutte contre la discrimination et l'engagement pour la justice sociale. J'espère surtout que ce projet ne sera pas le seul de ce type et qu'il servira d'inspiration pour de futures recherches.

Ce projet aura plusieurs retombées possibles dans les milieux scolaires et dans la communauté montréalaise en général. Tel qu'abordé précédemment, la philosophie pour enfants a le potentiel de contribuer à la fois à l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration et à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves. Ce projet met la lumière sur une approche pédagogique qui pourrait être d'une

grande utilité dans les nombreuses écoles pluriethniques à Montréal. Une meilleure compréhension du potentiel de la PPE en milieu scolaire pluriethnique pourrait amener plus d'écoles à adopter cette méthode, ce qui contribuerait à la capacité des milieux scolaires à Montréal et ailleurs au Québec de favoriser l'inclusion et l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de tou.te.s. Le ministère de l'Éducation pourrait utiliser les résultats de cette étude pour explorer la possible implantation de la philosophie pour enfants à plus grande échelle dans les écoles québécoises. La mise en œuvre de la PPE dans les milieux scolaires pluriethniques pourrait également avoir un impact sur la communauté montréalaise. En développant chez les élèves montréalais.e.s des compétences permettant de mieux vivre ensemble dans une société caractérisée par la diversité sous plusieurs formes, la philosophie pour enfants pourrait contribuer à la lutte contre la discrimination et l'exclusion sociale, ce qui aiderait à développer une communauté montréalaise plus sécuritaire, connectée et inclusive.

1.4 La question de recherche

En tenant compte de la problématique élaborée ci-dessus, le présent projet de recherche souhaite répondre à la question suivante :

Quel est le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves?

Avant de présenter la démarche méthodologique qui sera privilégiée pour répondre à la question de recherche, le chapitre suivant élaborera le cadre conceptuel sous-jacent à cette recherche.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre explorera les concepts centraux de ce projet, qui permettront de répondre à la question de recherche. Il commencera avec une discussion des termes en lien avec la race et la discrimination, ce qui permettra d'éclaircir plusieurs concepts qui leur sont associés. Ensuite, il définira le concept de l'intégration et, plus précisément, l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration. Pour mieux expliquer le processus d'intégration, il en décrira deux éléments importants que je choisis de mobiliser pour cette recherche, soit le sentiment d'appartenance et la construction identitaire. L'intégration étant un processus réciproque, ce chapitre explorera également l'approche de l'éducation interculturelle et le développement d'une compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves, autant ceux et celles qui sont issu.e.s de l'immigration (première et deuxième générations) que ceux et celles d'implantation ancienne (troisième génération et plus). La fin de ce chapitre se tournera vers le sujet de la philosophie pour enfants en milieu pluriethnique et présentera un survol de la littérature scientifique à cet égard. Ensuite, ce chapitre abordera des critiques de la philosophie pour enfants déjà émises qui avancent que l'approche n'est pas suffisamment consciente des enjeux de racisme et de discrimination, et il explorera également des leçons formulées par les personnes chercheuses pour répondre à ces critiques. Finalement, en guise de synthèse, il présentera un survol des concepts élaborés dans le chapitre avant d'identifier des objectifs spécifiques pour le présent projet de recherche.

2.1 Une discussion de la terminologie

Pour comprendre les enjeux en lien avec l'intégration des personnes issues de l'immigration, il faut d'abord établir une compréhension commune de certains termes. Premièrement, de manière sous-jacente aux concepts centraux de ce projet se retrouve le concept de la race, comprise comme étant un processus social plutôt qu'une réalité biologique. Sur le plan biologique, la race n'existe pas (du moins pour les humains); bien qu'il existe des différences phénotypiques (physiques) entre les personnes, ces différences existent sur un continuum plutôt que dans des catégories distinctes. En fait, il existe plus de variété biologique à l'intérieur d'un groupe « racial » qu'entre différents groupes (Clair et Denis, 2015). Les catégories « raciales » ont également changé au fil du temps et ne représentent pas une réalité fixe; par exemple, les personnes juives et italiennes sont généralement catégorisées comme étant « blanches » aujourd'hui, mais ont été historiquement exclues de cette catégorie (Clair et Denis, 2015). Cependant, la race existe sur le plan sociologique, dans le sens où elle a un impact énorme sur la manière dont les

personnes sont perçues socialement et donc sur leur expérience dans le monde. On peut alors parler de personnes « racisées »; c'est-à-dire, les personnes qui sont perçues comme étant non-membres du groupe dominant (blanc). Bien que le concept de la race soit très peu employé dans les écrits francophones (et souvent mis entre guillemets – « race » – quand le terme est employé), je choisis de l'utiliser dans le présent document afin de reconnaître son impact réel sur l'expérience vécue des personnes racisées et sur la vie de certain.e.s participant.e.s de cette recherche.

En parlant de la « racisation », on attire l'attention sur le fait que la race est produite à travers les relations sociales. On peut parler également des processus de « minorisation » et de « marginalisation ». Potvin et Pilote (2021) expliquent que la minorisation, comme la racisation, est un processus social qui met certains groupes de personnes dans une situation de moindre pouvoir (matériel et symbolique) dans la société. Cette minorisation peut être en lien avec plusieurs catégories sociales (ex. la race, l'orientation sexuelle, la langue). Un groupe minorisé n'est pas nécessairement une *minorité* en termes numériques; la minorisation et la marginalisation parlent plutôt d'une expérience d'exclusion et d'infériorisation par rapport au groupe *majoritaire* ou *dominant* (généralement les personnes blanches, et, dans le contexte québécois, généralement francophones et d'implantation ancienne). Il est également intéressant de faire une distinction entre les concepts d'un groupe *racial* versus un groupe *ethnoculturel*. En général, un groupe ethnoculturel partage une histoire, des pratiques culturelles et/ou une langue (Clair et Denis, 2015). Les frontières entre les groupes ethnoculturels sont généralement plus fluides et une personne a plus de flexibilité à définir sa propre identité ethnoculturelle, tandis que les catégories raciales sont souvent imposées par autrui (Clair et Denis, 2015). Dans le présent projet, l'expression « milieu scolaire pluriethnique » fait référence aux milieux où se côtoient des élèves s'identifiant à plusieurs groupes ethnoculturels.

De nombreux processus de discrimination et de pouvoir sont imbriqués dans les concepts de race et d'ethnicité. Le racisme est une idéologie qui présuppose que les catégories raciales existent de manière objective et que certains groupes de personnes sont naturellement inférieurs à d'autres (Clair et Denis, 2015). L'idée que les personnes européennes étaient moralement, intellectuellement et spirituellement supérieures aux personnes non-blanches a été utilisée pour justifier le colonialisme et l'esclavage et continue d'avoir des impacts profonds sur la société aujourd'hui. Le racisme peut opérer sur un niveau interpersonnel, mais on peut également parler du racisme systémique (ou institutionnel), qui fait référence aux différentes manières dont les politiques et les structures des institutions sociales (par

exemple, le système scolaire ou judiciaire) produisent des inégalités, de l'exploitation et de la domination des groupes racisés (Clair et Denis, 2015). Le racisme systémique peut opérer d'une manière explicite (par exemple, dans une politique d'embauche qui exclut les membres d'un certain groupe racial) mais il est souvent plus subtil. Il existe de nombreux systèmes qui créent des inégalités raciales sans être explicitement racistes; on peut, par exemple, penser à la surreprésentation des personnes racisées dans le système judiciaire (CDPDJ, 2011) et à leur sous-représentation dans les universités (Magnan *et al.*, 2019). Toutes ces dynamiques de pouvoir – interpersonnelles et institutionnelles, explicites et cachées – ont un impact sur le processus d'intégration des personnes issues de l'immigration qui font partie d'un groupe racisé.

2.2 L'intégration

Malgré l'ubiquité du concept de l'intégration dans la recherche sur l'immigration, sa définition reste assez floue (Hamberger, 2009). L'intégration, dans le domaine de la migration humaine, décrit le processus de changements qui a lieu quand une personne s'installe dans un nouveau pays et entre en contact avec les membres de la société d'accueil (Hamberger, 2009). Elle est généralement comprise comme un processus jamais achevé qui continue à se raffiner au fil du temps (Gauthier *et al.*, 2010). Ce processus n'est pas nécessairement linéaire; une personne peut, par exemple, « reculer » dans son processus d'intégration après avoir vécu des épreuves personnelles. Il est également important de noter que le processus d'intégration implique plusieurs sphères de la vie. Hamberger (2009) en identifie quatre : les sphères culturelle (connaissance de la langue, des normes et des règles de la société d'accueil), sociale (participation dans la vie et les institutions sociales, comme le système éducatif), économique (participation dans le marché de travail) et politique (participation dans l'élection des membres du gouvernement). Il est possible de bien s'intégrer dans une sphère sans s'intégrer dans une autre (Winnemore et Biles, 2006; Gauthier *et al.*, 2010). Le processus d'intégration d'un individu peut être influencé par une panoplie de facteurs, y compris les expériences de cette personne dans son parcours migratoire (c'est-à-dire la pré-migration, la migration et l'établissement dans un nouveau pays) (Kanouté, 2007). En considérant toutes ces sources de variabilité, Gauthier *et al.* (2010) remarquent « qu'il existe tout autant de façons d'intégrer une société d'accueil qu'il y a d'individus engagés dans ce type de processus » (p. 18).

Les concepts d'acculturation et d'assimilation peuvent également nous aider à clarifier la définition du concept d'intégration. Kanouté (2007) définit l'acculturation comme un « processus global d'adaptation

psychologique et socioculturelle au contact d'une ou de cultures autres que sa culture de première socialisation » (p. 67). Ce processus demande une réorganisation de ses propres valeurs, croyances et référents socioculturels en réponse à ce qu'on vit dans la société d'accueil (Gauthier *et al.*, 2010) et il traverse tous les aspects de l'intégration. Il est important de noter que ce processus est réciproque; ce ne sont pas seulement les personnes issues de l'immigration qui s'adaptent à la société d'accueil, mais également la société qui s'adapte à ses nouveaux.elles membres. Sans cette réciprocité, si la société d'accueil demande aux personnes issues de l'immigration d'abandonner leur « culture » d'origine pour se conformer aux normes de leur nouveau pays, ce n'est pas de l'intégration mais de l'assimilation.

Berry (1997) définit l'assimilation comme étant un processus dans lequel une personne adopte les coutumes et les pratiques de la société d'accueil sans maintenir sa « culture » d'origine; en revanche, une personne qui vise à maintenir sa « culture » d'origine en même temps qu'à établir des relations avec la société d'accueil mobilise une stratégie d'intégration. Parmi les quatre stratégies d'acculturation (l'assimilation, la ségrégation, l'intégration et la marginalisation) qu'il identifie dans son modèle, Berry (1997) remarque que l'intégration est la stratégie qui correspond le mieux au bien-être d'un individu sur le long terme. Berry explique que les personnes vivant un processus d'acculturation n'ont pas nécessairement l'occasion de choisir librement entre ces stratégies d'acculturation; la société d'accueil peut, par exemple, obliger les personnes issues de l'immigration à s'assimiler à la culture dominante ou à rester ségréguées du groupe majoritaire. Il affirme que l'intégration est possible seulement si la société d'accueil démontre des attitudes d'ouverture et d'inclusion envers ses nouveaux.elles membres; l'intégration demande des adaptations non seulement de la part de l'individu mais également du côté de la société d'accueil (Berry, 1997). Bien que le gouvernement du Québec reconnaisse la nature réciproque de l'intégration (MEQ, 1998), les mesures pour évaluer si une personne a « réussi » son intégration sont souvent basées sur sa capacité à adopter les valeurs, habitudes et normes culturelles québécoises; d'ailleurs, on retrouve sur le site du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) un guide pour que les personnes immigrantes se préparent à une évaluation en ligne de leur connaissance des « valeurs démocratiques et des valeurs québécoises » (MIFI, 2023).

Pour les objectifs du présent projet de recherche, l'intégration est comprise comme étant un processus d'adaptation complexe à travers lequel une personne cherche à participer pleinement à la vie dans la société d'accueil, à adapter ses croyances et ses valeurs en lien avec ce qu'elle vit dans la société d'accueil et, en même temps, à maintenir des aspects de sa « culture » d'origine. Ce processus repose non

seulement sur les personnes vivant un processus d'acculturation, mais également sur les membres de la société d'accueil, et on ne peut pas déterminer la « réussite » d'une intégration en examinant uniquement les changements chez la personne immigrante. Le présent projet s'intéresse alors non seulement aux adaptations chez les personnes issues de l'immigration, mais également chez les membres de la société d'accueil. Bien qu'il faille adopter une définition opérationnelle du concept de l'intégration pour le présent projet, je souhaite également retenir la notion de Gauthier *et al.* (2010) relative à l'importance de donner aux personnes issues de l'immigration l'occasion de définir pour elles-mêmes ce qu'elles entendent par le concept d'intégration; comme ce processus est tellement variable d'une personne à l'autre, chaque personne devrait avoir l'occasion d'établir sa propre définition d'une intégration réussie.

2.2.1 L'intégration socioscolaire

Dans le présent projet, je m'intéresse spécifiquement à l'intégration des enfants. Étant donné que ces dernier.e.s passent la majorité de leur temps à l'école, je choisis de construire ma définition de l'intégration des enfants autour de leur intégration à l'école. Le MEQ (1998) nomme trois sphères d'intégration scolaire : linguistique (l'apprentissage du français), pédagogique (la mise à niveau dans toutes les matières scolaires) et sociale (l'apprentissage des « valeurs de la société québécoise » et la création de liens significatifs avec les pairs et avec le personnel à l'école). L'intégration linguistique est un thème central dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*; le document consacre une section complète au thème de « la maîtrise de la langue française, langue commune de la vie publique » (MEQ, 1998, p. 7). Le Ministère remarque que « la maîtrise et l'usage du français permettent de contrer l'exclusion et la marginalisation et favorisent chez les élèves un sentiment d'appartenance à la société québécoise et une pleine participation à l'interaction sociale et culturelle » (MEQ, 1998, p. 7); effectivement, l'apprentissage du français chez les élèves bi/plurilingues émergent.e.s peut soutenir les deux autres aspects de leur intégration, soit l'intégration pédagogique et sociale. Comme mentionné dans le premier chapitre, cette intégration linguistique est l'objectif du programme des classes d'accueil, en conjonction avec d'autres programmes comme le PELO (MEQ, 2021). Pour ce qui concerne l'intégration pédagogique, la Politique remarque que la majorité des élèves issu.e.s de l'immigration réussissent aussi bien que leurs pairs d'implantation ancienne, à l'exception de certains sous-groupes, pour qui les résultats à l'école sont inférieurs à la moyenne de l'ensemble des élèves (MEQ, 1998); cette affirmation est soutenue par la recherche (Mc Andrew *et al.*, 2015; Lafortune, 2014).

Pour les fins du présent projet, je choisis de me concentrer sur l'aspect social de l'intégration des élèves; c'est-à-dire, l'intégration socioscolaire. Bien que les écrits du Ministère aient tendance à se concentrer sur les aspects linguistique et pédagogique de l'intégration scolaire, l'aspect social est souvent soulevé par les personnes immigrantes elles-mêmes comme un aspect essentiel de l'intégration (Li, 2003). L'intégration socioscolaire n'est définie que de manière assez vague dans la Politique; cependant, le programme ILSS (intégration linguistique, scolaire et sociale), destiné aux élèves fréquentant les classes d'accueil, peut nous donner des indices pour alimenter notre compréhension de la définition du Ministère. Le programme ILSS remarque que l'intégration socioscolaire commence avec un apprivoisement du fonctionnement et des règles de l'école, du comportement requis à l'école et des droits et des responsabilités des élèves. Ensuite, l'élève peut commencer à apprendre d'autres éléments de la société québécoise en dehors de l'école, y compris l'histoire, l'organisation de la ville, les produits culturels et les coutumes québécoises (MEQ, 2014). Finalement, l'élève devrait être capable de « mettre à profit ses connaissances sur la culture de la société d'accueil » (MEQ, 2014, p. 46). Ceci comprend le développement de liens significatifs avec ses pairs, la participation active dans la vie sociale et l'adoption d'une « attitude d'ouverture à l'égard de la société d'accueil et de la diversité culturelle et linguistique » (MEQ, 2014, p. 46). Cependant, cette définition reste un peu simpliste; on peut très bien apprendre l'histoire et les coutumes d'une société sans pour autant sentir que l'on en fait partie.

Toutefois, les écrits du Ministère me permettent d'inférer deux autres aspects de l'intégration socioscolaire qui viennent alimenter ma définition de l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration. Premièrement, la Politique remarque que « le processus d'intégration [...] n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard » (MEQ, 1998, p.1). Le concept du sentiment d'appartenance revient très souvent dans la Politique; en fait, elle nomme explicitement la mission de l'école québécoise de favoriser chez les élèves issu.e.s de l'immigration le développement d'un « sentiment d'appartenance à la société québécoise » (MEQ, 1998, p. 1). On peut alors comprendre que le développement d'un sentiment d'appartenance à la société est au cœur de l'intégration sociale des élèves. Deuxièmement, bien que ce concept soit absent de la Politique, la page web du Ministère qui décrit son approche à l'éducation interculturelle se concentre surtout sur la construction identitaire des élèves (MEQ, 2023b); parmi les quatre capsules vidéo mis à la disposition des personnes enseignantes travaillant auprès des élèves issu.e.s de l'immigration, trois sont sur le sujet de la construction identitaire. Si l'on prend les deux concepts – le sentiment d'appartenance et la construction

identitaire – ensemble, on peut commencer à construire une définition opérationnelle de l'intégration socioscolaire : elle renvoie non seulement aux apprentissages de l'élève par rapport à l'histoire et aux référents culturels du Québec, mais surtout à comment il ou elle se comprend comme individu et à comment il ou elle comprend sa place dans la société québécoise.

Les écrits du Ministère reconnaissent l'importance de ces deux aspects de l'intégration socioscolaire; de plus, ces derniers touchent non seulement la manière dont les personnes issues de l'immigration peuvent s'approprier les normes de la société québécoise (en apprenant l'histoire québécoise, etc.), mais également la manière dont elles peuvent trouver un équilibre entre le maintien d'éléments de leur « culture » d'origine et l'adoption d'éléments de la « culture » de la société d'accueil (Berry, 1997). De plus, le sentiment d'appartenance et la construction identitaire sont des aspects de l'intégration qui se basent sur la perspective de la personne issue de l'immigration plutôt que sur celle de la société d'accueil, ce qui s'approche de l'idée de laisser les personnes issues de l'immigration définir l'intégration pour elles-mêmes (Gauthier *et al.*, 2010). Dans les deux sections suivantes, je présenterai une exploration plus détaillée de ces deux concepts afin d'alimenter la définition de l'intégration qui sera utilisée dans ce mémoire.

2.2.1.1 Le sentiment d'appartenance

Le Ministère remarque que « le développement du sentiment d'appartenance à la société québécoise chez l'élève qui vient d'un autre pays ne se fait pas de manière immédiate. C'est une acquisition progressive qui est liée notamment à la reconnaissance de cette personne comme membre à part entière de la société d'accueil » (MEQ, 1998, p. 1). Effectivement, le sentiment d'appartenance est un processus dynamique et en transition constante (Yuval-Davis, 2006). Il est défini non seulement par l'individu, mais également par la société; une personne peut appartenir à un groupe social, mais la société impose ses propres valeurs et jugements sur cette appartenance (Yuval-Davis, 2006). Le sentiment d'appartenance et l'exclusion sont souvent reliés; pour appartenir à un groupe, il faut être capable d'identifier qui n'y appartient pas. Les frontières d'un groupe peuvent être définies par des marqueurs en lien avec la race, la langue, l'orientation sexuelle ou autres (Yuval-Davis, 2006). D'où le défi de développer un sentiment d'appartenance au Québec pour certaines personnes issues de l'immigration : il y a souvent une tendance implicite à penser que les « vrai.e.s Québécois.e.s » sont blanc.he.s et francophones, et cette croyance peut être intériorisée par les jeunes Québécois.e.s de minorités qui ne se retrouvent pas dans ces catégories (Gérin-Lajoie, 2014; Potvin *et al.*, 2021).

Plusieurs recherches ont identifié des pistes importantes pour favoriser un sentiment d'appartenance à l'école chez les élèves issu.e.s de l'immigration. Dans deux études en Australie (Due *et al.*, 2016; Schweitzer *et al.*, 2021) des élèves immigrant.e.s et réfugié.e.s ont été invité.e.s à prendre des photos pour exprimer leur sentiment d'appartenance à l'école. Plusieurs thèmes ont émergé de ces études. Souvent, les élèves exprimaient un sentiment d'appartenance quand ils ou elles voyaient leurs expériences et leurs identités représentées à l'école, soit dans le matériel pédagogique ou dans l'environnement physique à l'école (par exemple, une affiche sur la journée mondiale pour les réfugié.e.s [Due *et al.*, 2016] ou une murale avec le mot « bienvenue » écrit dans plusieurs langues [Schweitzer *et al.*, 2021]). Ces élèves ont également exprimé l'importance d'incorporer des activités qui ne demandaient pas nécessairement une bonne connaissance de la langue (comme l'art ou le sport) ou des activités qui utilisaient des compétences qu'ils et elles avaient appris dans leur pays d'origine (comme le jardinage) (Due *et al.*, 2016). Les élèves ont nommé l'importance des relations de soutien avec leurs enseignant.e.s et avec leurs pairs et d'un lien fort entre leur famille et l'équipe-école (Schweitzer *et al.*, 2021; Due *et al.*, 2016). L'étude de Schweitzer *et al.* (2021) identifie également l'importance de sensibiliser le personnel scolaire aux expériences vécues des élèves issu.e.s de l'immigration et aux processus d'acculturation et d'intégration. Le sentiment d'appartenance chez ces élèves dépend alors d'une variété de facteurs : la représentation et la valorisation de leurs expériences, l'inclusion, les relations interpersonnelles, la sensibilisation du personnel scolaire, et le sentiment – chez les élèves et chez les membres de la société d'accueil – que ces élèves sont des membres à part entière de la société de laquelle ils et elles font partie.

2.2.1.2 La construction identitaire

Tout comme le sentiment d'appartenance, l'identité est un concept en mouvance, toujours en transition, qui comprend plusieurs éléments (ex. l'ethnicité, le genre, l'orientation sexuelle, le statut socioéconomique, la nationalité, etc.) (Yuval-Davis, 2006). Chaque personne navigue entre de multiples aspects de son identité, mais cette navigation peut être encore plus complexe pour les jeunes issu.e.s de l'immigration, surtout ceux et celles qui sont né.e.s au Québec ou qui sont arrivé.e.s en bas âge (Potvin *et al.*, 2021). Ces jeunes intériorisent de multiples codes culturels avec des normes différentes et doivent adapter leur comportement s'ils ou elles sont à l'école, avec la famille ou avec leurs ami.e.s, par exemple. La navigation entre plusieurs codes culturels peut rendre très difficile le processus de développement d'une identité cohérente (Potvin *et al.*, 2021). Les jeunes issu.e.s de l'immigration qui sont également racisé.e.s ont besoin de relever encore un autre défi : celui de développer une image positive de soi face à la discrimination et au racisme. Camilleri (1990) explore cette tension et développe une typologie des

différentes stratégies utilisées par les personnes issues de l'immigration pour développer une identité cohérente et positive face aux représentations négatives des membres de leur groupe ethnoculturel par la culture dominante. Amin (2012) résume l'idée à la base des stratégies identitaires de Camilleri : « tout individu est à la recherche d'une estime de soi positive (identité positive) et [...] son appartenance à des groupes sociaux en dépend. Quand cette identité est dévalorisée ou remise en question, l'individu recourt à des stratégies identitaires pour la restaurer » (p. 104). On peut, par exemple, accepter les stéréotypes de son groupe ethnoculturel mais se distancier du groupe et s'assimiler au groupe dominant (« identité négative déplacée »), ou on peut adopter une « identité réactionnelle » où on utilise son identité culturelle comme « bouclier », affirmant les caractéristiques stéréotypées en réaction contre la discrimination de la culture dominante (Camilleri, 1990). On peut penser, par exemple, aux jeunes Noirs.e.s qui s'affirment en s'identifiant au mouvement *Black Lives Matter*; cette identité plus combative leur permet « de renverser le stigmate et de donner des ressources identitaires pour contrer le racisme » (Potvin *et al.*, 2021). Ces choix identitaires sont souvent le résultat d'un sentiment de nécessité; pour un jeune musulman au Québec, comment développer une identité positive de soi autrement quand les membres de la culture dominante le réduit à sa religion et quand il voit autant de représentations négatives de son groupe ethnoculturel dans les médias (Potvin *et al.*, 2021)?

L'école joue un rôle essentiel dans la construction identitaire chez les jeunes personnes. Elle est « un milieu de vie (et un lieu symbolique) très significatif dans la vie des jeunes; [...] un cadre normatif qui régule les rapports sociaux, un lieu de savoirs et de pouvoirs [...], un espace de socialisation, de dialogue, d'appartenance, voire de conflits » (Potvin *et al.*, 2021, p. 303). Verhoeven (2011) dit alors que c'est dans les écoles que « les élèves se construisent comme sujet moral et développent leur capacité d'action » (p. 107). Cependant, pour ce faire, les élèves issu.e.s de l'immigration doivent faire face à de multiples inégalités dans le système scolaire, et leur expérience de ces inégalités influence de manière significative leur construction identitaire. Pour Verhoeven (2011), les inégalités qui existent dans la société sont reproduites dans le système scolaire. Elles prennent la forme non seulement d'inégalités distributives (par exemple, l'accès inégal aux ressources éducatives) mais également d'inégalités en termes de reconnaissance et de pouvoir d'action (*agency*). Pour Verhoeven, comme pour Camilleri, toute stratégie identitaire adoptée par les élèves est valide car elle permet aux jeunes de résoudre le conflit entre leur besoin d'une estime de soi positive et les représentations négatives imposées par la culture dominante. Pour Verhoeven, ces choix font partie d'un besoin fondamentalement humain :

Qu'il s'agisse de stratégies identitaires axées sur la reconnaissance de l'identité culturelle, sur la mise à distance du stigmaté ethnique, sur la déconstruction de la culture dominante ou encore sur la reconstruction réflexive de soi à partir de registres pluriels, l'enjeu n'est-il pas, pour chaque jeune, de se poser comme digne de participer en tant que pair à la vie sociale, quelles que soient son identité, ses ressources scolaires ou sa conception de la "vie bonne"? (Verhoeven, 2011, p. 108)

Voici alors le lien que l'on peut tisser entre le sentiment d'appartenance, la construction identitaire et l'intégration socioscolaire : en entamant un processus d'intégration au Québec, les élèves issu.e.s de l'immigration cherchent à devenir membres à part entière de la société québécoise. Ceci implique une intégration non seulement scolaire ou linguistique mais également en termes de pouvoir et de participation. Ces aspects de l'intégration ne sont pas facilement quantifiables ou mesurables mais ont une importance énorme pour un individu. Tout comme leurs concitoyen.ne.s québécois.e.s, les jeunes personnes issues de l'immigration cherchent à avoir la liberté de se construire une identité positive et cohérente sans devoir la construire en confrontation aux stéréotypes négatifs qui leur sont imposés par la culture dominante. Elles cherchent une manière d'accueillir la complexité de tous les aspects de leur identité. Elles cherchent à choisir leurs propres appartenances sans être constamment renvoyées à leur religion ou à leur race. Elles cherchent, comme dit Verhoeven, à avoir la liberté de déterminer ce qui leur semble une « vie bonne » et à la mener selon leurs valeurs. Voici, alors, un élément central de la définition de l'intégration mobilisée dans le présent projet : la capacité, égale à ses concitoyen.ne.s, de choisir et de construire sa vie et de participer pleinement à la société dans laquelle on vit. Cependant, cet objectif est possible seulement avec des adaptations de la part du système scolaire. Pour que l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration soit possible, il faut que le système scolaire participe à la lutte contre la discrimination et favorise, chez l'ensemble des élèves, le développement d'une ouverture à la diversité et d'une compétence interculturelle.

Il est important ici de noter une différence significative entre les écrits du Ministère sur l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et les écrits scientifiques sur le même sujet. Tandis que le Ministère met l'accent sur l'importance que les élèves issu.e.s de l'immigration s'adaptent à la société québécoise, les recherches ont de plus en plus tendance à souligner ce que la société québécoise peut faire pour faciliter l'intégration des élèves, ce qui relève encore la tension dans la nature réciproque de l'intégration, de même que la nature systémique de certains obstacles. Tout comme le PFEQ, plusieurs recherches soulignent l'importance de l'apprentissage du français et du développement des liens sociaux significatifs dans le processus d'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration (Gosselin-

Gagné, 2014). Cependant, ces recherches soulèvent également des barrières à l'intégration qui demandent une adaptation de la part de l'école. Dans le cadre des recherches, les jeunes issu.e.s de l'immigration nomment, par exemple, des approches pédagogiques qui ne prennent pas en compte leurs besoins ou des enseignant.e.s qui sous-estiment leurs capacités (Potvin *et al.*, 2013). Plusieurs élèves Noir.e.s et/ou issu.e.s de l'immigration nomment également des exemples de racisme systémique; par exemple, le fait qu'ils et elles sont plus souvent sujet.te.s à des sanctions disciplinaires, qu'ils et elles se retrouvent plus souvent dans les classes spécialisées et qu'ils et elles sont plus souvent signalé.e.s à la Direction de la protection de la jeunesse (Potvin *et al.*, 2013; Lafortune, 2014). Potvin *et al.* remarquent que :

[...] ces pratiques ont forcément des répercussions sur la motivation, l'estime de soi, l'échec et l'abandon, le climat d'appartenance et de justice à l'école, ainsi que sur d'autres enjeux reliés à la construction identitaire et, en particulier, à l'harmonisation de l'intersection des identités ainsi qu'à la capacité de ces jeunes de se projeter dans la société québécoise. (Potvin *et al.*, 2013, p. 518)

2.3 L'éducation interculturelle

Comment, alors, l'école pourrait-elle prendre en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse? Il existe une variété d'autres courants théoriques en éducation qui prennent en considération la diversité au sein de l'école, y compris l'éducation antiraciste ou critique (une approche centrée sur la justice sociale et le rôle de l'éducation dans la transformation des relations de pouvoir), l'éducation à la citoyenneté démocratique (qui vise à amener les élèves à devenir des citoyen.ne.s capables d'agir pour promouvoir la paix et les droits humains), et l'éducation inclusive (qui vise un système éducatif réellement équitable et inclusif pour tou.te.s, surtout ceux et celles en situation de marginalisation) (Potvin *et al.*, 2015). Pour sa part, le MEQ met de l'avant l'éducation interculturelle pour baliser la prise en compte de la diversité à l'école. Tandis que les écrits au Québec ont tendance à utiliser le terme *interculturel* pour désigner cette approche, les écrits dans le monde anglophone utilisent surtout le terme *multiculturel*. Certains auteur.trice.s différencient les deux approches, en disant que l'éducation multiculturelle vise seulement à traiter les différences « culturelles » alors que l'éducation interculturelle se concentre sur le développement du vivre-ensemble entre des personnes provenant de différents groupes ethnoculturels. On peut également noter que les écrits québécois ont eu tendance à mettre l'accent sur l'éducation à la citoyenneté démocratique comme élément central de l'éducation interculturelle, un lien moins présent dans les écrits sur l'éducation multiculturelle (Potvin *et al.*, 2015). Cependant, il y a assez de

chevauchement entre l'approche interculturelle et l'approche multiculturelle pour que, à l'instar de Potvin et al. (2015), je les considère comme faisant partie du même courant théorique.

Banks (1993) affirme que les écoles ont souvent tendance à prétendre que l'éducation multiculturelle consiste seulement à améliorer la représentation de la diversité ethnoculturelle dans le matériel pédagogique; cet élément est, en effet, nommé explicitement dans la Politique (MEQ, 1998). Bien que cette représentation soit importante, elle n'est pas suffisante. Pour Banks, le contenu du curriculum et la manière dont ce contenu est enseigné sont des produits des relations de pouvoir et de domination dans la société. L'école a souvent tendance à agir comme si le savoir était objectif et neutre et comme si le rôle des enseignant.e.s était simplement de le transmettre aux élèves, mais Banks affirme que cette « objectivité » est une façon de cacher les relations de pouvoir sous-jacentes. Ce dernier propose alors cinq dimensions de l'éducation multiculturelle. La première, l'intégration du contenu, parle de l'importance de représenter une variété de perspectives et d'expériences dans les exemples, les informations et les données présentés à l'école, mais les autres dimensions prennent une posture plus critique. Banks propose d'amener les élèves à prendre un regard critique sur les relations de pouvoir inhérentes dans la construction du savoir, de faire des activités pédagogiques ayant l'objectif de réduire les préjugés et la discrimination chez les élèves, et de mettre en place une pédagogie d'équité qui favorise la réussite de tou.te.s les élèves peu importe leur religion, langue, classe sociale, origine ethnoculturelle, etc. Il parle également de l'importance de développer une culture scolaire d'*empowerment* qui questionne même les relations de pouvoir institutionnelles et d'assurer la représentation de la diversité dans le personnel scolaire.

Dans une lignée similaire, Michaud (2002) propose une « pédagogie de l'accueil et de l'appartenance ». Au cœur de sa proposition réside l'idée que l'école qui souhaite réellement favoriser un sentiment d'appartenance chez les élèves issu.e.s de l'immigration doit repenser sa relation avec le savoir. Elle affirme que le savoir - le contenu que l'on enseigne, l'interprétation que l'on en fait et la manière dont on le présente - est le reflet des relations de pouvoir existantes dans la société et que l'enseignement et l'apprentissage ne peuvent pas être apolitiques. Elle se demande alors :

Comment nos pratiques d'accueil et d'appartenance favorisent-elles l'affrontement des différences, nécessaire à la définition, dans notre monde moderne, d'identités culturelles de plus en plus mixtes, polyphoniques ou multi-référentielles (Bauman, 1991; Corin, 1996)? Comment permettent-elles au sentiment d'appartenance d'être à la fois reconnaissance du semblable et du différent? Comment nos pratiques pédagogiques permettent-elles aux

étudiants et aux professeurs, aux enseignants et aux élèves d'être à l'aise dans l'imprévisible, dans la complexité et l'hétérogénéité, cette dernière caractérisant les réalités en situation minoritaire (Cazabon, 1997)? (Michaud, 2002, p. 51)

Pour répondre à ces questions, Michaud reprend la classification de Gallagher (1992, cité dans Michaud, 2002) des différentes herméneutiques éducatives pour suggérer des approches éducatives possibles pour mieux accueillir la diversité au sein de l'école. Tandis que l'école utilise souvent une herméneutique conservatrice, qui priorise la transmission unidirectionnelle du savoir de l'enseignant.e aux élèves, il serait également intéressant, selon elle, de valoriser davantage les interprétations que les élèves font du matériel (herméneutique modérée), de les éveiller aux processus d'inégalité et de domination inhérents à la production du savoir (herméneutique radicale) et de les inviter à prendre action et à participer à la déconstruction des relations de dominance dans la société (Michaud, 2002). On voit ici une invitation à se diriger vers une forme d'éducation qui se base sur le dialogue, qui invite les élèves à participer dans la construction du savoir et qui voit l'éducation comme un tremplin vers l'action pour la justice sociale.

En comparaison, la définition de l'éducation interculturelle utilisée dans la Politique du Ministère est assez large et laisse beaucoup de place à l'interprétation. Tel que présentée dans la problématique de ce mémoire, la Politique dit que l'éducation interculturelle « désigne toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (MEQ, 1998, p. 2). Elle dit ensuite que cette approche « n'est pas axée essentiellement [...] sur la transmission de connaissances relatives aux cultures [...] mais plutôt sur une meilleure compréhension de la situation de la culture dans le contexte des sociétés pluralistes » (MEQ, 1998, p. 2). On peut voir dans cette définition un accent sur le vivre-ensemble, la notion que l'ouverture à la diversité sert à promouvoir la coexistence des personnes aux référents divers dans une société pluraliste. Néanmoins (et peut-être pas étonnamment), quand la Politique parle spécifiquement des orientations nécessaires pour incorporer l'éducation interculturelle à l'école, elle met l'accent surtout sur l'importance d'enseigner le français et les « valeurs québécoises » aux élèves issu.e.s de l'immigration. En fait, dans la section sur l'éducation interculturelle, trois des cinq orientations sont axées sur l'apprentissage du français et du « patrimoine et des valeurs communes du Québec » (MEQ, 1998, p. 26). Les deux autres orientations parlent de la formation du personnel scolaire et de la représentation de la diversité au sein du corps enseignant. La discrimination et le racisme ne sont

mentionnés que très brièvement, bien que ces mots apparaissent davantage dans le guide de soutien au milieu scolaire (MEQ, 2021).

La différence entre les approches de Banks (1993) et Michaud (2002), qui proposent une éducation interculturelle visant à déconstruire les relations de pouvoir inégalitaires dans la société, et celle de la Politique, qui souligne surtout une attente que les élèves issu.e.s de l'immigration s'adaptent à la société québécoise, est assez frappante. Les affirmations de la Politique peuvent être questionnées si l'on considère l'intégration comme un processus réciproque. Il peut en effet sembler antithétique de dire que l'intégration demande des adaptations tant des personnes immigrantes que de la société d'accueil (MEQ, 1998), mais d'affirmer que l'éducation interculturelle, qui sert à favoriser cette intégration, vise à enseigner les « valeurs québécoises » aux élèves issu.e.s de l'immigration sans parler de comment lutter contre la discrimination auxquelles certain.e.s de ces élèves font face au Québec. En outre, la mention fréquente des « valeurs québécoises », bien qu'elles soient des valeurs de tolérance et d'ouverture à la diversité, crée un potentiel pour que la Politique soit utilisée pour des fins assimilationnistes ou même des fins d'exclusion. Bilge (2010) explique comment l'appel aux « valeurs québécoises », spécifiquement celles en lien avec la liberté sexuelle et les droits des minorités sexuelles, est souvent utilisé pour justifier un discours islamophobe au Québec. Dans son article sur la « patrouille des frontières » au Québec, elle explore comment les « valeurs traditionnelles » des personnes musulmanes sont présentées comme étant une menace à la société québécoise et comment les « valeurs québécoises » sont utilisées pour justifier l'assimilation et l'exclusion des immigrant.e.s. Quand la Politique explicite l'importance d'apprendre la valeur de « l'égalité - notamment celle des sexes » (MEQ, 1998, p. 2), il n'est pas difficile d'imaginer comment elle pourrait être utilisée à des fins similaires.

Bien qu'elle soit basée au Québec et donc dans un système scolaire orienté en lien avec cette Politique, la présente étude abordera l'éducation interculturelle d'une manière beaucoup plus critique que celle avancée dans *Une école d'avenir*. Je considère que, pour être efficace, l'éducation interculturelle doit prendre en considération les différentes expériences et perspectives des élèves issu.e.s de l'immigration, non seulement en diversifiant le matériel pédagogique mais également en faisant de la place aux interprétations alternatives du contenu présenté en classe. Ceci peut se faire à travers une pédagogie basée sur le dialogue, qui interrompt le transfert unidirectionnel du savoir de l'enseignant.e aux élèves et qui remet en question l'idée qu'il existe une seule façon valide d'interpréter le monde (Michaud, 2002; Banks, 1993). Cette approche peut créer une façon de valoriser les savoirs des apprenant.e.s issu.e.s de

l'immigration et de les inviter à participer dans la construction du savoir dans la classe, ce qui peut également contribuer à la construction d'une identité positive et à leur sentiment d'appartenance dans leur classe et à l'école. Je considère également que l'éducation interculturelle devrait viser le développement d'une compétence interculturelle chez l'ensemble des apprenant.e.s, y compris ceux et celles d'implantation plus ancienne. Si l'on comprend que l'intégration demande des adaptations non seulement des élèves issu.e.s de l'immigration mais également de leurs pairs, il va de soi que tou.te.s les élèves ont un rôle à jouer dans ce processus d'intégration, celui de diminuer la discrimination et de développer une capacité de vivre ensemble dans le respect de la diversité.

2.3.1 La compétence interculturelle

Si l'éducation interculturelle vise à outiller les élèves pour bien vivre ensemble dans une société pluraliste, comment pourrait-on définir de manière plus concrète les compétences que l'éducation interculturelle pourrait développer chez ces dernier.e.s? Pour le présent projet, je choisis d'employer le concept de la compétence interculturelle afin de rendre plus explicite les apprentissages que cette approche pourrait viser. Leung *et al.* (2014) définissent la compétence interculturelle comme étant la capacité d'un individu de fonctionner de manière efficace dans un milieu pluriculturel; c'est-à-dire, un milieu caractérisé par des interactions entre des personnes ayant des référents culturels divers. Dans une méta-analyse, ces personnes chercheuses identifient plus de 30 modèles de compétence interculturelle et plus de 300 caractéristiques personnelles spécifiées dans ces modèles (Leung *et al.*, 2014). L'article divise les modèles en trois catégories dépendant des caractéristiques qu'ils décrivent : les *traits* interculturels, les *attitudes* interculturelles et les *capacités* interculturelles. Les traits interculturels sont des caractéristiques personnelles telles que l'ouverture d'esprit, l'ouverture à la différence, la tolérance de l'ambiguïté, la complexité cognitive, la flexibilité, la patience et la résilience émotionnelle, parmi d'autres (Leung *et al.*, 2014). Les attitudes interculturelles sont reliées à la manière dont un individu perçoit des informations provenant d'autres groupes ethnoculturels. Une personne avec une forte compétence interculturelle percevrait des différences et des similitudes interculturelles avec un haut niveau de complexité et non pas d'une manière simpliste ou ethnocentriste (c'est-à-dire qui prend pour acquis que sa « culture » d'origine est supérieure aux autres et qui juge les actions des autres selon les normes et les valeurs de sa propre culture). Les capacités interculturelles comprennent ce qu'une personne peut faire pour avoir des interactions interculturelles positives. Elles incluent des compétences linguistiques, métacognitives et comportementales, la flexibilité sociale, la communication adaptable et des connaissances d'autres cultures, parmi d'autres (Leung *et al.*, 2014). Similairement, une méta-analyse de Barrett (2016) considère

48 modèles de la compétence interculturelle et identifie 20 éléments (des valeurs, des attitudes, des compétences et des connaissances) partagés par la majorité des modèles. Selon Barrett, un individu avec une bonne compétence interculturelle valorise la diversité et les droits humains, possède un respect et une ouverture envers les différences culturelles et tolère bien l'ambiguïté. Cette personne est empathique, flexible et capable de s'adapter, possède de bonnes compétences d'écoute, d'analyse et de pensée critique, et a une bonne connaissance de soi et d'autres cultures et langues (Barrett, 2016; 2018). Ainsi, bien qu'il existe assez de diversité entre les modèles existants (Ang *et al.*, 2007; Schwarzenenthal *et al.*, 2019; Van Dyne *et al.*, 2012), certains éléments semblent faire l'objet d'un consensus parmi les personnes chercheuses.

Barrett (2018) propose une variété d'approches pour promouvoir le développement de la compétence interculturelle à l'école. Cette compétence peut être développée lors des interactions coopératives et collaboratives entre des élèves ayant des référents culturels divers si, lors de ces interactions, les élèves sont sur le même pied d'égalité et le contact est assez prolongé pour permettre aux participant.e.s de développer des amitiés (Barrett, 2018). Il suggère également que les écoles peuvent adopter des approches pédagogiques qui encouragent les élèves à réfléchir de manière critique à leur propre identité culturelle et qui favorisent la coopération et le développement de la capacité à prendre de multiples perspectives. Il parle aussi de l'importance d'adopter un curriculum inclusif et culturellement pertinent (Barrett, 2018). Peu importe l'approche choisie, Barrett souligne le fait que les écoles ont une grande capacité à contribuer au développement de la compétence interculturelle chez les élèves et que plusieurs éléments de la compétence, comme l'empathie et l'ouverture à la différence, peuvent être développés chez les enfants assez jeunes, dès l'éducation préscolaire ou l'école primaire (Barrett, 2018).

Les écoles pluriethniques, surtout celles qui accueillent un grand nombre d'élèves issu.e.s de l'immigration, ont le potentiel de soutenir le développement de la compétence interculturelle chez leurs élèves. En effet, Schwarzenenthal *et al.* (2019) remarquent que les écoles sont des lieux importants de contacts interculturels et que « la manière dont les écoles traitent le sujet de la diversité culturelle peut déterminer si elle est vue comme une menace et un défi ou comme une opportunité d'échange et de développement personnel » (p. 324, traduction libre). Les écoles peuvent soutenir le développement de la compétence interculturelle en créant des occasions pour les élèves issu.e.s de différents milieux culturels de travailler de manière coopérative sur un projet commun. Elles peuvent adopter des approches pédagogiques qui soutiennent le développement de l'empathie, l'écoute, la pensée critique et la tolérance de l'ambiguïté. Il existe une

approche pédagogique qui vise à développer ces compétences à travers un dialogue coopératif valorisant l'expression d'une diversité de perspectives : la philosophie pour enfants. La section suivante fera état des écrits sur le potentiel de la philosophie pour enfants en milieu scolaire pluriethnique.

2.4 La philosophie pour enfants

Tel que décrit dans le chapitre 1, la philosophie pour enfants est une approche pédagogique développée aux États-Unis dans les années 1960. Le premier projet pilote de la PPE a eu lieu pendant l'année scolaire 1970-1971 (Lipman, 1976) et 1974 a vu la fondation de l'Institut pour l'avancement de la philosophie pour enfants (IAPC, acronyme anglais) à l'Université Montclair State au New Jersey (IAPC, 2020). En 1982, la PPE est arrivée au Québec grâce aux professeur.e.s Anita Caron de l'Université du Québec à Montréal et Gérard Potvin de l'Université de Montréal (Sasseville et Gagnon, 2007). Actuellement, certaines écoles et personnes enseignantes au Québec intègrent le dialogue philosophique dans leurs méthodes pédagogiques et il existe également certains organismes communautaires qui ont mis en place des projets de PPE (voir, par exemple, Brila Projets Jeunesse, 2015).

La communauté de recherche philosophique (CRP) constitue le cœur de l'approche que Lipman et Sharp ont développée. Une CRP est un groupe de personnes engagées dans une démarche collective de dialogue qui a pour but de construire une compréhension collective d'une question qui les intéresse (Sasseville et Gagnon, 2007). Dans une CRP, les élèves s'engagent dans un processus de dialogue collaboratif à travers lequel ils et elles explorent des questions liées aux différentes sous-disciplines de la philosophie (ex. l'esthétique, l'épistémologie, la logique et l'éthique) qui pourraient toucher à de nombreux thèmes tels que l'amitié, la beauté, l'éthique animale, la mort ou la justice (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Le but dans une CRP est d'apprendre à « penser par et pour soi-même, avec les autres » (Gagnon *et al.*, 2013, p. 62; Sasseville et Gagnon, 2007; Lipman, 2003). Un dialogue n'est ni une simple conversation (les participant.e.s essaient de construire intentionnellement sur les idées des autres avec un souci de reconnaître les erreurs dans leur propre réflexion et dans celle des autres) ni un débat (le but n'est pas de convaincre ni de défendre son propre point de vue, mais de rester ouvert.e au doute et aux idées divergentes des autres) (Sasseville et Gagnon, 2007). Dans le cadre d'un dialogue, on est invité.e à « réfléchir à l'acte de réfléchir » (Lipman, 1976, p. 21, traduction libre), à critiquer son propre raisonnement et à nuancer son point de vue grâce aux propos des autres participant.e.s dans la CRP. Ce faisant, on développe trois types de pensée : la pensée critique, la pensée attentive et la pensée créative. Pour développer ses compétences de pensée critique, on doit apprendre à utiliser une grande diversité

d'outils de la pensée : les hypothèses, les distinctions, les catégories, les contre-exemples, les ambiguïtés et les critères, parmi beaucoup d'autres (Sasseville et Gagnon, 2007; Gagnon et Yergeau, 2016). La pensée attentive comprend le développement d'une écoute active, du souci d'inclusion et d'une ouverture à la diversité d'opinions présentes dans le groupe. La CRP devient ainsi une sorte de microcosme d'une société démocratique et pluraliste dans laquelle tou.te.s les membres se respectent mutuellement et sont capables de voir le monde à travers les yeux de l'autre (Daniel *et al.*, 1992). Cette capacité de sortir de son propre point de vue demande de la pensée créative, ce que l'on emploie également quand on génère de nouvelles hypothèses ou de nouvelles idées dans une CRP.

La pratique traditionnelle de la PPE proposée par Lipman et Sharp (Lipman, 1976) comprend trois étapes (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Premièrement, les élèves sont invité.e.s à lire ensemble à haute voix une histoire philosophique; plusieurs romans de ce type ont été écrits par Lipman, Sharp et d'autres praticien.ne.s (Daniel *et al.*, 1992). Deuxièmement, les élèves réfléchissent ensemble aux questions qui ressortent après la lecture de l'histoire. Finalement, après avoir choisi la question qui les intéresse le plus, les élèves se mettent en cercle pour un dialogue en CRP (Daniel *et al.*, 1992), guidé par une personne animatrice qui encourage les élèves à approfondir leurs réflexions, sans exprimer ses propres opinions par rapport à la question choisie (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Cependant, la pratique de la PPE n'est pas obligée de suivre cette méthode traditionnelle. Depuis la conception de la philosophie pour enfants, d'autres approches ont été développées; pour en nommer les plus connues dans le monde francophone, on peut penser, par exemple, à l'approche de Brenifier (2007), basée sur la réfutation socratique; la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) (Tozzi, 2012); l'atelier de réflexion sur la condition humaine (Lévine, 2008); la situation d'apprentissage philosophique (SAP) (Gagnon et Yergeau, 2016); l'approche de Chirouter (2011), basée sur la lecture de la littérature jeunesse; et la « philocréation » (Fletcher, 2020), employée par l'organisme Brila à Montréal. Prenons l'exemple de la philocréation afin d'illustrer la diversité de méthodes existantes dans le monde de la PPE. Chez Brila, les dialogues ne commencent pas nécessairement avec la lecture d'une histoire philosophique. Ils peuvent prendre la forme de pièces de théâtre, de jeux de rôle ou de projets artistiques, entre autres. De plus, les dialogues sont souvent accompagnés d'un projet artistique ou activiste pour que les jeunes puissent mettre en pratique ce qu'ils et elles ont appris à travers le dialogue (Fletcher, 2020). En employant la même rigueur que Lipman demandait de ses jeunes participant.e.s, la philocréation permet cependant une approche à la fois plus accessible et plus appliquée. Notamment, il m'apparaît que cette possibilité d'employer des méthodes artistiques ou ludiques pourrait rendre la PPE plus accessible aux élèves issu.e.s de l'immigration,

surtout ceux et celles qui ne maîtrisent pas encore la langue d'enseignement ou qui ont manqué des années de scolarité à cause de leur parcours migratoire. En effet, dans des écrits sur sa pratique de dialogue philosophique en milieu plurilingue et pluriethnique, Grelier (2022, 2023) remarque que les approches artistiques (ex. la musique, le dessin ou le théâtre improvisé) peuvent offrir aux élèves qui apprennent le français une multitude de manières de « philosopher » autrement que dans une CRP traditionnelle.

2.4.1 Le racisme et la discrimination dans la PPE : des lacunes identifiées par la littérature scientifique

Tel qu'élaboré dans le chapitre 1, la PPE a le potentiel d'être une approche pédagogique intéressante en milieu scolaire pluriethnique. Cependant, il existe de fortes critiques disant que la PPE n'est pas assez consciente des enjeux de racisme et de discrimination. Chetty (2014; 2018) affirme que, malgré les personnes chercheuses qui parlent du potentiel de la PPE pour favoriser le vivre-ensemble, très peu de recherches parlent explicitement de la race ou du racisme dans la PPE. Le racisme devient souvent une « zone interdite » (*no-go area*) dans les dialogues philosophiques parce qu'il peut générer de l'inconfort chez les enseignant.e.s et les élèves blanc.he.s (Chetty et Suissa, 2016). Confronté.e.s par des questions difficiles autour du racisme, les enseignant.e.s blanc.he.s ont tendance à rejeter ou à fuir la conversation pour éviter leur propre inconfort. Chetty (2018) note que les enseignant.e.s qui animent des dialogues philosophiques se sentent souvent dépourvu.e.s, n'ayant pas les compétences nécessaires pour gérer une telle conversation avec aisance. Il mentionne un exemple, lors d'une conférence, où une autre personne chercheuse a même affirmé que « la race n'est pas philosophiquement intéressante » (p. 49, traduction libre), ce qui suggère une fermeture à considérer ce thème dans la PPE.

Même quand le racisme fait l'objet d'un dialogue philosophique, Chetty (2014) affirme que ceci est habituellement fait d'une manière qui ne bouleverse pas réellement les structures de pouvoir existantes dans la société. Comme mentionné ci-haut, une méthode courante d'initier un dialogue philosophique est de commencer avec un roman ou un album jeunesse qui a été conçu pour cet objectif. En prenant deux livres souvent utilisés pour parler du racisme dans une séance de PPE, Chetty (2014) démontre comment ces conversations sont souvent extraites de leur contexte historique, politique et social. Ces histoires font des allusions au racisme mais le présentent à travers des personnages animaux dans des contextes qui ne prennent pas en compte les inégalités de pouvoir ou l'histoire de domination. Le danger, nommé par Chetty (2014) et également par d'autres personnes chercheuses (Reed-Sandoval et Sykes, 2016) est que les participant.e.s blanc.he.s peuvent alors avoir l'impression de participer dans un dialogue ouvert et

transformateur sur le racisme sans remettre en question leur propre privilège et sans s'engager de manière réelle dans la lutte contre le racisme.

L'idée que la personne qui anime une CRP devrait guider le dialogue sans partager son opinion personnelle ou manipuler la conversation peut également devenir problématique. En effet, même si cette pratique sert à défaire la dynamique de pouvoir qui existe normalement entre un.e enseignant.e et sa classe, elle peut également avoir l'effet de faire en sorte que le thème de la race ne soit pas traité dans le dialogue à moins que les élèves l'amènent eux- ou elles-mêmes. À cet égard, Chetty (2014) pose la question suivante : « Que devrions-nous penser d'une pédagogie qui dépend d'un.e enfant racisé.e d'avoir la perspicacité et la volonté de s'exprimer [sur des sujets sensibles] afin de considérer des perspectives critiques? » (p. 23, traduction libre). Effectivement, la structure d'un dialogue fait en sorte que, sans un effort intentionnel, il est très peu probable que le sujet de la race soit soulevé dans la discussion (Chetty, 2014).

Similairement, Kizel (2016) explore les différents niveaux d'oppression que les élèves marginalisé.e.s peuvent vivre dans une CRP malgré les intentions émancipatoires de cette pédagogie. Il remarque que ces élèves vivent deux types d'oppression dans le cadre d'un dialogue, soit une oppression ouverte (quand leurs camarades de classe remettent en question leur interprétation du monde parce qu'elle ne s'aligne pas avec le narratif dominant) et une oppression implicite (parce qu'ils et elles ont grandi dans une société qui ne valorise pas leur perspective autant que la perspective du groupe dominant). Ces élèves ont souvent internalisé l'idée que leur expérience est moins valide que celle des élèves du groupe dominant et peuvent alors ne pas se sentir en sécurité de partager leurs opinions ou de poser les questions qui les intéressent. Il n'est pas raisonnable d'imaginer que les inégalités qui existent dans la société ne seront pas présentes au sein d'une CRP, et elles peuvent faire en sorte que les perspectives des élèves soient sous-représentées ou même absentes si la personne animatrice ne fait pas un effort intentionnel pour soutenir une diversité de points de vue (Chetty, 2018). Même quand un.e élève partage une perspective divergente, il se peut que cette intervention soit rejetée tout de suite parce qu'elle ne s'aligne pas avec le narratif dominant. Le danger, selon Chetty (2018), est qu'une personne animatrice rejette une telle intervention en disant qu'elle n'est pas « raisonnable », sans reconnaître que sa définition de la « raisonabilité » inclut seulement la perspective dominante. En tant que société, on a tendance à minoriser les contributions des personnes racisées et à éviter les discussions de la discrimination parce qu'elles causent de l'inconfort chez les personnes blanches. Les élèves racisé.e.s ont souvent intériorisé la compréhension que leur perspective est « illégitime ou même interdite » et auront tendance alors à « étouffer leur voix intérieure »

et à ne pas partager leurs vraies opinions par peur de révéler leur Altérité (Kizel, 2016, p. 19, traduction libre).

Le racisme peut également avoir d'autres impacts marginalisants dans un dialogue philosophique. Reed-Sandoval (2019) remarque que la PPE a été développé dans une tradition philosophique très eurocentrique qui priorise les perspectives des hommes blancs de la classe moyenne et qui ne considère pas souvent les expériences des personnes minorisées. Même l'accent que la PPE met sur la démocratie peut être interprété comme étant problématique; Rainville (2000) et Reed-Sandoval (2019) soulèvent que la démocratie occidentale a été bâtie sur l'exploitation des personnes racisées et Autochtones et qu'il n'est pas neutre d'ignorer cette histoire d'exploitation. D'ailleurs, Chetty et Suissa (2016) critiquent plusieurs éléments du processus d'une CRP qui sont généralement compris comme favorisant l'égalité des participant.e.s; par exemple, le processus de voter pour la question centrale du dialogue peut facilement faire en sorte que seules les questions qui représentent les intérêts des élèves du groupe dominant seront choisies. De plus, Reed-Sandoval et Sykes (2016) affirment que, en général, la PPE ne prend pas assez en considération la position sociale des participant.e.s et de la personne animatrice et leur pouvoir social relatif. La position sociale d'une personne impacte sa perception et son expérience du monde et est alors inextricable de son expérience dans un dialogue philosophique. Reed-Sandoval et Sykes soulèvent que l'on devrait même considérer le fait que l'acte de philosopher ne comporte pas les mêmes risques pour un.e enfant du groupe dominant que pour un.e enfant marginalisé.e. Le simple fait de développer des compétences de pensée critique peut avoir des conséquences très différentes pour un.e enfant dépendant de sa position sociale; les chercheuses posent donc la question suivante :

Si une élève Noire ou Latina remet en question l'autorité épistémique blanc-normatif à l'extérieur de la PPE en utilisant les compétences de discours qu'elle a travaillées dans sa classe de philosophie, sera-t-elle punie pour son insolence tandis qu'une enfant blanche sera applaudie pour ses compétences de pensée critique et sa posture anti-autoritaire? (Reed-Sandoval et Skypes, 2016, p. 224, traduction libre)

Il existe alors le risque qu'un manque de conscience de la position sociale mène à des injustices graves au sein d'un dialogue et même dans la vie des participant.e.s après leur expérience de la PPE. Les chercheuses affirment alors « qu'une CRP qui ne prend pas au sérieux la position sociale peut renforcer l'autorité épistémique des groupes sociaux dominants dont la perspective est normative dans la salle de classe, ce qui mine la PPE comme processus démocratique » (Reed-Sandoval et Sykes, 2016, p. 220, traduction libre).

2.4.2 Vers une PPE plus juste : des leçons de personnes chercheuses

Comment surmonter ces obstacles pour faire en sorte que la PPE puisse réellement soutenir le bien-être des élèves issu.e.s de l'immigration et/ou racisé.e.s? Certaines personnes chercheuses identifient des éléments qui pourraient être porteurs à cet égard, et qui relèvent principalement de la personne animatrice elle-même. En effet, cette dernière a une grande responsabilité pour assurer l'inclusion et la représentation dans un dialogue. Étant consciente de toutes les structures qui peuvent participer à la répression des voix marginalisées au sein d'une CRP, une personne animatrice doit fournir un effort intentionnel pour amener des perspectives minorisées dans le dialogue (Chetty, 2018). Ceci peut prendre plusieurs formes; cette dernière peut, par exemple, choisir comme amorce de dialogue un livre qui a été écrit par une personne racisée (Chetty, 2014; Reed-Sandoval, 2019); elle pourrait également inviter des personnes qui travaillent dans la lutte contre le racisme à venir partager leurs perspectives avec les élèves (Reed-Sandoval, 2019). Reed-Sandoval (2019) donne un autre exemple pratique : dans son cours de PPE avec des élèves à Oaxaca, au Mexique, elle a invité les élèves à poser une question philosophique à leurs parents ou à leurs grands-parents et à partager les réponses avec la classe. Cette approche permet d'amener une variété de perspectives dans le dialogue et de faire en sorte que la culture familiale de chaque élève soit représentée. Les enseignant.e.s blanc.he.s doivent également rester conscient.e.s de leurs propres réactions lors d'une conversation autour du racisme et résister à la tendance à fuir l'inconfort. En fait, Chetty et Suissa (2016) affirment que l'inconfort est un élément nécessaire d'une conversation productive autour du racisme. Une personne qui anime un dialogue philosophique peut à la fois travailler sa propre capacité de rester dans une conversation difficile autour du racisme et modéliser ce comportement pour ses élèves (Chetty et Suissa, 2016). En outre, Reed-Sandoval et Sykes (2016) suggèrent qu'une personne qui anime un dialogue philosophique peut partir d'une exploration personnelle de sa propre position sociale et des impacts de celle-ci sur son expérience. Il est important de considérer comment une personne animatrice sera perçue par les participant.e.s et comment son identité aura un impact sur ces dernier.e.s. Elle peut partager avec la classe des réflexions sur sa position sociale et nommer comment son identité influence sa perception du monde. Ce partage peut faire en sorte que les participant.e.s se sentent plus à l'aise de partager des réflexions sur leur propre position sociale et sur leurs expériences de discrimination (Reed-Sandoval et Sykes, 2016). Au-delà de toutes ces pistes de solution, plusieurs personnes chercheuses nomment le simple fait que les élèves racisé.e.s se sentiraient plus à leur place dans une CRP s'il y avait plus d'animateur.trice.s racisé.e.s (Reed-Sandoval et Sykes, 2016).

Une personne animatrice peut également faire un effort intentionnel de cultiver un espace sécuritaire au sein de la classe pour que les élèves minorisé.e.s se sentent à l'aise de partager des perspectives divergentes. Basé sur ses expériences d'animation de dialogues entre des enfants d'origine juive et arabe en Israël, Kizel (2016) propose un modèle en trois étapes pour soutenir la voix des participant.e.s de groupes marginalisés. Le modèle se déploie sur le long terme, dans une série de dialogues philosophiques avec le même groupe sur plusieurs mois ou années. Lors de la première étape, la personne animatrice explique de manière explicite que tou.te.s les participants.e.s ont le droit de s'exprimer et de poser des questions sans aucun jugement, peu importe leur identité ethnoculturelle, linguistique, religieuse, etc. Pendant cette étape, il est important de souligner le fait que la divergence d'opinions est une force, qu'elle permet aux participant.e.s d'approfondir leurs connaissances, et que l'objectif du dialogue n'est pas de trouver une seule réponse avec laquelle tout le monde est d'accord. Il faut également que la personne animatrice reste vigilante aux interventions qui expriment des opinions racistes ou discriminatoires et qu'elle intervienne immédiatement en démontrant son soutien pour la personne qui a reçu la remarque et en exprimant que la discrimination n'a pas sa place dans le dialogue. La deuxième étape s'intéresse aux sentiments de frustration ou de colère chez les participant.e.s du groupe dominant qui se rendent compte qu'ils et elles perdent leur position dominante dans le dialogue. Pendant cette étape, la personne animatrice réitère que toutes les identités ont une place dans le dialogue et que l'identité d'une personne n'est pas menacée par celle d'une autre. La troisième étape vise la coexistence du narratif dominant avec le(s) narratif(s) marginalisé(s). L'objectif n'est pas d'arriver à un consensus, mais de reconnaître et de comprendre les réalités divergentes des participant.e.s dans le groupe. Durant cette étape, la personne animatrice encourage les participant.e.s à entrer en contact avec l'Autre et à essayer de réellement considérer la validité des narratifs divergents (Kizel, 2016).

Il est également important de considérer les contributions non-verbales des participant.e.s quand on réfléchit à l'inclusion et l'équité dans la PPE. Reed-Sandoval et Sykes (2016) suggèrent que « le silence devrait être reconceptualisé comme une forme importante de participation philosophique » (p. 224, traduction libre). Elles suggèrent que les personnes animatrices restent curieuses par rapport à la signification du silence et qu'elles explorent comment le silence peut être une forme de résistance ou d'opposition pour les élèves qui ne se sentent pas en sécurité dans le dialogue (Reed-Sandoval et Sykes, 2016; Reed-Sandoval, 2019). Une attention à la communication non-verbale pourrait également permettre aux animateur.trice.s de remarquer des relations de pouvoir racisées au sein de la classe. Fletcher (2014) explore le rôle du langage corporel au sein d'un dialogue et la manière dont certain.e.s

élèves peuvent communiquer leur dédain pour les interventions des autres avec un langage corporel hostile sans communiquer leur désaccord de manière verbale; les animateur.trice.s de la PPE en contexte pluriethnique pourraient alors rester vigilant.e.s par rapport à la communication non-verbale au sein du groupe et se demander si les élèves du groupe dominant sont en train d'intimider les élèves minorisé.e.s avec leur langage corporel. De même que le silence peut être productif dans un dialogue, Chetty (2014) suggère que la colère peut également l'être. Il suggère que la PPE a tendance à favoriser une culture de politesse et de gentillesse entre les participant.e.s; cependant, il est normal qu'une discussion du racisme engendre des sentiments de colère chez les élèves qui ont subi des injustices raciales. Au lieu d'étouffer ces sentiments chez les élèves minorisé.e.s, Chetty (2014) suggère qu'il est important de faire de la place à la colère et qu'en fait, demander aux élèves de toujours s'exprimer de manière polie peut servir à supprimer les perspectives minoritaires au sein d'un dialogue.

Certaines personnes chercheuses ont également exploré comment la PPE pourrait faire de la place aux savoirs non-dominants pour mieux représenter les expériences des personnes minorisées. Par exemple, Makaiau (2017) décrit comment la PPE originale a été adaptée pour développer une approche dérivée : la PPE à Hawaï (PPEH; *p4cHI* en anglais), une approche à la philosophie pour enfants qui prend en considération le contexte spécifique des communautés pluriethniques à Hawaï. Elle explique comment la PPEH est un exemple d'une pédagogie adaptée à la culture (*culturally responsive pedagogy*) qui vise à transformer la salle de classe en « espace intellectuellement sécuritaire » et qui prend comme point de départ les expériences et les référents des élèves pour valoriser leurs apports culturels. Cette approche a été utilisée pour mettre en place un nouveau cours dans les écoles secondaires à Hawaï, et l'étude menée par Makaiau démontre que le cours a permis aux élèves de développer, parmi d'autres, un pouvoir d'action (*empowerment*), de l'empathie pour des perspectives divergentes et des outils pour résoudre des problèmes de manière collaborative (Makaiau, 2017). Dans la même lignée, Elicor (2019) explore comment la PPE pourrait être adaptée pour prendre en considération les savoirs autochtones aux Philippines. En faisant des liens avec les travaux de Makaiau sur la PPE à Hawaï et de Reed-Sandoval sur la « PPE du lieu » (*place-based P4C*) au Mexique (Reed-Sandoval, 2019), il affirme l'importance de contextualiser la pratique de la PPE pour qu'elle représente les expériences et la réalité des participant.e.s. En termes pratiques, il propose plusieurs changements au déroulement d'un dialogue : prendre des histoires autochtones comme point de départ, demander aux participant.e.s de se situer personnellement dans ces histoires, favoriser un sentiment de connexion entre les expériences des participant.e.s et traiter le dialogue philosophique comme un processus inachevé qui continue pendant plusieurs sessions en classe et même hors de l'école

(Elicor, 2019). Dans les travaux d'Elicor (2019) et de Makaiau (2017), comme dans ceux des autres personnes chercheuses qui s'intéressent à la diversité et à l'inclusion dans la PPE, il semble qu'une PPE qui se veut axée sur la justice sociale devrait moins viser l'impartialité de la personne animatrice telle qu'épousée dans l'approche originale. Kohan (2018), dans une comparaison entre la PPE et la pédagogie émancipatoire de Paulo Freire, affirme que la PPE a besoin de prendre une approche plus politiquement engagée. Pour combattre la marginalisation des personnes immigrantes et racisées dans la société, une personne qui anime un dialogue philosophique a besoin de poser des actions concrètes et intentionnelles qui vont à l'encontre des structures de pouvoir dominantes. Kohan affirme que :

Nous avons besoin d'abandonner l'illusion de l'enseignant.e impartial.e; l'enseignant.e qui ne s'engage pas dans sa communauté de recherche à une révision profonde des valeurs portées par la société n'est rien de moins que le/la meilleur.e allié.e du statu quo. (Kohan, 1995, cité dans Reed-Sandoval, 2019, p. 35, traduction libre)

2.5 Une synthèse : la philosophie pour enfants, l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et la justice sociale

Malgré les critiques à son égard, la PPE représente une piste prometteuse en milieu pluriethnique. Si l'on considère l'intégration comme un processus réciproque qui demande des adaptations non seulement de la part des personnes issues de l'immigration mais également des membres de la société d'accueil, on peut voir qu'une approche pédagogique qui vise à soutenir l'intégration devrait s'intéresser non seulement aux élèves issu.e.s de l'immigration mais également à leurs pairs. On devrait alors mesurer l'intégration socioscolaire non seulement selon la capacité des élèves issu.e.s de l'immigration de s'approprier les normes et les coutumes dites « québécoises », mais également selon la capacité de la société québécoise de permettre à ces élèves d'y participer autant que leurs concitoyen.ne.s d'implantation ancienne. Il faut alors que leur processus d'intégration socioscolaire implique des efforts de la part du système scolaire de lutter contre la discrimination et de soutenir chez les élèves issu.e.s de l'immigration le développement d'un sentiment d'appartenance et d'une identité saine et positive. Le MEQ reconnaît que l'éducation interculturelle devrait faire partie de ce processus, mais dans le cadre de ce projet je choisis d'endosser une conception plus critique de l'éducation interculturelle qui comprend une reconnaissance des relations de pouvoir dans la société et un engagement dans la lutte pour la justice sociale. Je considère également que parmi les objectifs de l'éducation interculturelle pourrait être le développement d'une meilleure compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves.

La philosophie pour enfants représente une piste potentielle non seulement pour soutenir l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration, mais également pour contribuer au développement, chez l'ensemble des élèves, de la compétence interculturelle telle que conceptualisée dans ce chapitre. Cette pédagogie vise à développer la pensée critique, l'ouverture à la différence, la flexibilité cognitive et la tolérance de l'ambiguïté, parmi d'autres, et certaines personnes chercheuses soulignent son potentiel de soutenir de plusieurs manières les élèves marginalisé.e.s et/ou issu.e.s de l'immigration. Cependant, d'autres personnes chercheuses ont également reproché à la PPE un manque de sensibilité aux enjeux en lien avec le racisme et la discrimination. Certains aspects de la PPE peuvent faire en sorte que les perspectives des élèves minorisé.e.s soient sous-représentées ou même absentes lors d'un dialogue philosophique, et si le racisme devient le sujet d'un dialogue, il est souvent traité d'une manière qui ne demande pas aux élèves de s'engager de manière réelle avec les injustices dans la société. Cependant, il existe plusieurs personnes chercheuses qui offrent des suggestions pour que la PPE devienne réellement inclusive et équitable si les personnes animatrices s'engageaient à lutter pour la représentation des voix marginalisées.

2.6 Les objectifs spécifiques

Comme nommé à la fin du premier chapitre, le présent projet souhaite répondre à la question de recherche suivante :

Quel est le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves?

Pour ce faire, la méthodologie de la recherche sera construite pour atteindre les trois objectifs spécifiques de recherche suivants, qui découlent des concepts élaborés dans le présent chapitre :

- 1. Explorer le potentiel de la PPE pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration, particulièrement en lien avec leur construction identitaire et leur sentiment d'appartenance;**
- 2. Explorer le potentiel de la PPE pour favoriser le développement de la compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves;**
- 3. Proposer, à la lumière des résultats obtenus, des réflexions par rapport aux liens entre la PPE, la lutte contre la discrimination et la justice sociale.**

Le chapitre suivant décrira en détail la méthodologie employée dans le présent projet afin d'atteindre ces trois objectifs spécifiques de recherche.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre décrira la méthodologie adoptée pour atteindre les objectifs de recherche de ce projet. Le terrain de recherche a eu lieu entre janvier et juin 2023 dans une école primaire pluriethnique sur l'île de Montréal et a mobilisé divers outils de collecte de données, y compris des dialogues philosophiques, une activité de dessin, de même que des entretiens semi-dirigés individuels et de groupe. Après avoir exposé une notice méthodologique, ce chapitre expliquera en détail la manière dont ces outils ont été utilisés ainsi que l'approche épistémologique adoptée dans le présent projet, la méthode d'analyse des données recueillies et les considérations éthiques qui ont été observées tout au long de ce projet.

3.1 Une notice méthodologique

Avant d'entrer dans les détails de la procédure méthodologique du présent projet, je souhaite reconnaître ma position sociale en tant que chercheuse et l'impact de celle-ci sur le présent projet de recherche. Je souhaite reconnaître, d'abord, que ma position sociale me donne beaucoup de pouvoir social : je suis une personne blanche, cisgenre et allochtone qui a le privilège d'étudier à l'université et qui est née avec la citoyenneté canadienne. Bien que je sois anglophone dans une province majoritairement francophone, mon statut de minorité linguistique au Québec ne change pas le fait que ma langue maternelle est un outil de pouvoir important au niveau mondial, que ce soit dans le monde des affaires, des médias ou même de la recherche scientifique (voir Gérin-Lajoie, 2014). Les élèves qui ont participé à ma recherche occupent une position sociale très différente de la mienne et sont minorisé.e.s de plusieurs manières (par exemple, à cause de leur âge, de leur statut d'immigration et/ou de leur identité ethnique ou raciale). Il a donc été important que je reste consciente de la dynamique de pouvoir déséquilibrée entre moi et mes participant.e.s tout le long du processus de recherche. Je me suis engagée à travailler de manière intentionnelle pour faire en sorte que les participant.e.s se sentent en sécurité de participer et de partager leurs opinions, qu'ils et elles se sentent écouté.e.s et valorisé.e.s et que le projet génère des résultats qui bénéficieront aux participant.e.s au lieu de servir uniquement à des fins académiques.

Il est également important de noter que, bien que j'aie côtoyé de nombreuses personnes issues de l'immigration dans le cadre de mes implications professionnelles et bénévoles, je n'ai jamais vécu l'expérience d'immigrer dans un nouveau pays. De plus, je ne suis pas une personne racisée et je n'ai jamais été la cible de propos ou d'actions racistes. Je ne suis pas non plus enseignante; bien que j'aie

touché au domaine de l'éducation plusieurs fois pendant mon parcours professionnel, la réalité d'une enseignante au primaire en est une que je n'ai jamais vécue. Il y a donc plusieurs sujets dont je parle dans le cadre de mon projet que je ne peux pas comprendre d'une manière personnelle. Celui-ci limite, d'une certaine manière, ma compréhension des thèmes centraux au projet et il est très possible qu'il y ait des nuances de ces expériences de vie qui m'échappent puisque je ne les ai jamais vécues moi-même. Le plus possible, j'essaie d'éviter de grandes généralisations qui prétendent représenter l'expérience de toutes les personnes issues de l'immigration ou toutes les personnes racisées; ces expériences sont extrêmement diverses et complexes et je ne peux les comprendre que d'un point de vue extérieur. Mon objectif n'est pas de représenter les expériences des personnes qui vivent ces réalités, mais plutôt de leur laisser se représenter elles-mêmes. En tant que chercheuse, je tente de rester dans une posture d'écoute et d'humilité et de faire confiance aux interprétations que mes participant.e.s font de leur propre réalité. Je souhaite rester consciente du fait que je pourrais manquer ou mal interpréter des éléments des situations que j'observe. Dans l'analyse de mes données, je me fie le plus possible aux propos et aux actions de mes participant.e.s afin que les résultats de mon étude soient, le plus possible, un reflet de l'interprétation qu'ils et elles font de leur réalité et non de la mienne.

3.2 La posture épistémologique et le type de recherche

Ce projet de recherche s'inscrit dans une approche qualitative et exploratoire (Fortin et Gagnon, 2022). Il a comme objectif de tisser de nouveaux liens théoriques entre la philosophie pour enfants, l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle. En tant que chercheuse, j'adopte une posture interprétativiste; c'est-à-dire que je cherche à découvrir le sens que les personnes participantes donnent à leur expérience (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Je vise que les personnes participantes se sentent « respectées, écoutées et valorisées » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 193) par une approche qui valorise leurs savoirs et qui reste sensible à leur réalité quotidienne. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) remarquent que « la nature même de l'éducation est tissée des relations interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage » (p. 193) et que la posture interprétativiste se prête à la recherche en éducation grâce à son intérêt pour les liens sociaux. Étant donné la subjectivité du processus d'intégration, cette approche est d'autant plus appropriée pour le présent projet de recherche. Comme cette recherche a eu lieu dans une seule classe, elle est une représentation détaillée de la réalité dans ce contexte spécifique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Elle ne vise pas à produire des résultats généralisables mais plutôt à comprendre en profondeur l'expérience des personnes participantes pour ensuite fournir des suggestions pour des interventions pédagogiques possibles, pour des

changements dans le système éducatif et pour de futures recherches. Je souhaite que les résultats produits soient accessibles aux acteurs.trices scolaires et ancrés dans la réalité du terrain.

Bien que le présent projet ne s'inscrive pas directement dans un courant épistémologique critique (étant donné qu'il ne s'agit pas d'un projet de recherche-action, qu'il n'a pas été construit en collaboration avec les acteurs.trices du terrain et qu'il ne produira pas de résultats qui pourront mener directement à des changements sur le terrain [Savoie-Zajc, 2001]), je m'engage en tant que chercheuse dans une démarche qui vise à prendre part, dans le long terme, au changement social. Je souhaite produire des connaissances qui pourront contribuer à « l'émancipation des individus et à la transformation des institutions où se reproduit la domination » (Larochelle-Audet et Magnan, 2021, p. 26). Je garde alors à cœur plusieurs principes de l'épistémologie critique, y compris une conscience des relations de pouvoir social sous-jacentes aux dynamiques que j'observe et l'objectif de contribuer à l'*empowerment* des personnes participantes. En effet, la justice sociale est au cœur de mon projet. Anadón (2013) remarque que la responsabilité de la personne chercheuse est non seulement de comprendre le monde, mais de participer dans la construction d'un monde plus juste. Pour ce faire, la personne chercheuse devrait viser plusieurs objectifs : valoriser le savoir des participant.e.s grâce à leur expérience vécue, encourager les participant.e.s à reconnaître et à assumer leurs propres capacités et produire des connaissances qui seront utiles aux institutions et aux individus dans la lutte pour la transformation sociale (Anadón, 2013). Larochelle-Audet et Magnan (2021) expliquent que la recherche ancrée dans la justice sociale implique un engagement chez la personne chercheuse de « prendre en compte sa propre position dominante et faire entendre les voix de groupes sociaux généralement tues dans le milieu scientifique » (p. 27). La personne chercheuse devrait faire des choix pour faire en sorte que ces personnes souvent exclues de la production du savoir puissent y participer. L'engagement pour la justice sociale devrait avoir un impact sur toutes les étapes du processus de recherche, y compris les choix concernant la question de recherche, le cadre théorique, la collecte et l'analyse des données et la diffusion des résultats (Larochelle-Audet et Magnan, 2021). Dans le cadre de mon projet, je me suis engagée à respecter ces principes en lien avec la justice sociale. Je visais à mettre de l'avant les voix de mes participant.e.s, surtout ceux et celles qui sont minorisé.e.s. Je me suis engagée à rester consciente de mon propre privilège et à ne pas reproduire les relations d'oppression et de domination dans mon travail, que ce soit sur le terrain avec mes participant.e.s ou dans l'interprétation de mes données. Je souhaite que mes résultats puissent contribuer à des changements dans le système scolaire pour mieux inclure et valoriser les élèves issu.e.s de

l'immigration et/ou racisé.e.s. Cet objectif a demandé que je reste dans une posture d'humilité, d'écoute et d'autoréflexion tout au long du processus de recherche, que je décrirai en détail ci-dessous.

3.3 Le recrutement

Pour trouver une école participante, j'ai présenté mon projet à un groupe d'enseignant.e.s qui participaient à une formation en philosophie pour enfants² à laquelle j'ai été conviée. Je souhaitais que la personne enseignante qui allait participer à mon étude démontre un intérêt pour la philosophie pour enfants afin que mes interventions en classe servent non seulement à mon projet, mais également à l'avancement de ses objectifs professionnels. Ceci a été mon premier critère de sélection pour la classe dans laquelle j'allais effectuer ma recherche. Plusieurs enseignant.e.s ont exprimé un intérêt pour le projet et j'ai choisi la classe en fonction de mes deux autres critères de sélection, conformément à la stratégie d'échantillonnage intentionnel (Fortin et Gagnon, 2022). Je souhaitais privilégier une classe pluriethnique avec un pourcentage élevé d'élèves issu.e.s de l'immigration pour qu'il soit possible d'explorer comment la PPE pourrait influencer l'intégration socioscolaire de ces dernier.e.s et le développement d'une meilleure compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves, y compris ceux et celles d'implantation ancienne. Les deux premiers critères satisfaits, j'ai sélectionné une classe de quatrième année de primaire (9 à 10 ans) au lieu d'une classe de plus jeunes élèves. Bien que la méthode de la PPE soit accessible aux enfants de tout âge, mon parcours professionnel dans le domaine communautaire m'a permis de développer une expérience et une aisance à animer des activités auprès des enfants de 9 à 12 ans, ce qui a été un atout pour la mise en œuvre de mon projet de recherche. Compte tenu de certaines contraintes en termes de temps et de ressources dans le cadre d'un projet de maîtrise mené par une seule chercheuse, mais aussi de ma volonté de documenter finement la réalité du terrain, la collecte de données pour le présent projet de recherche s'est limitée à une seule classe.

3.4 Les participant.e.s et le milieu de recherche

Le présent projet de recherche a eu lieu dans une classe de quatrième année d'une école primaire pluriethnique sur l'île de Montréal. L'indice de milieu socio-économique de l'école est 8 sur une échelle de 10 (sur laquelle le rang 1 indique les écoles les plus favorisées et le rang 10 indique les écoles les plus défavorisées) (MEQ, 2022a), ce qui indique que l'école accueille un grand nombre d'élèves provenant des

² Afin de préserver au maximum la confidentialité de l'école et du personnel scolaire ayant participé à la recherche, je fais le choix de ne pas donner plus de détails sur cette formation.

milieux défavorisés. La classe sélectionnée pour le projet était composée de 25 élèves, dont 20 qui ont reçu le consentement parental et qui ont eux- et elles-mêmes assenti à leur participation à l'étude. Parmi ces élèves (6 filles et 14 garçons, tou.te.s âgé.e.s de 9 ou 10 ans), 7 étaient issu.e.s de l'immigration de première génération, 2 de deuxième génération et 11 d'implantation ancienne, pour un total de 45% des élèves participant.e.s issu.e.s de l'immigration. Ces informations sociodémographiques, ainsi que les divers pays d'origine des élèves et de leurs parents, sont présentées dans le Tableau 3.1. Il est à noter que des pseudonymes, choisis par la chercheuse, sont utilisés.

Tableau 3.1 : Informations sociodémographiques des élèves participant.e.s

	Pseudonyme de l'élève	Sexe de l'élève	Âge de l'élève	Pays de naissance de l'élève	Pays de naissance de la mère	Pays de naissance du père
Première génération	Gabriela	F	9	Brésil	El Salvador	Canada
	Samira	F	9	Maroc	Algérie	Algérie
	Coralie	F	10	France	France	France
	Amir	M	10	Maroc	Maroc	S.O.
	Santiago	M	9	Mexique	Mexique	Mexique
	Bisaan	M	10	Malaisie	Malaisie	Malaisie
	Carlos	M	9	France	France	France
Deuxième génération	Emma	F	9	Canada	Île Maurice	Canada
	James	M	10	Canada	Corée	Canada
Implantation ancienne (troisième génération ou plus)	Alice	F	9	Canada	Canada	Canada
	Livia	F	10	Canada	Canada	Canada
	Liam	M	9	Canada	Canada	Canada
	Raphaël	M	9	Canada	Canada	Canada
	Noah	M	9	Canada	Canada	Canada
	Ivan	M	10	Canada	Canada	Canada
	Antonio	M	10	Canada	Canada	Canada
	Xavier	M	9	Canada	Canada	Canada
	William	M	9	Canada	Canada	Canada
	Jacob	M	10	Canada	Canada	Canada
	Arthur	M	9	Canada	Canada	Canada

Les élèves issu.e.s de l'immigration (de première et deuxième génération) et leurs pairs d'implantation ancienne n'ont pas été divisé.e.s lors de la collecte de données. Une telle division n'aurait pas été cohérente avec les valeurs de justice sociale sous-jacentes à la recherche et serait allée à l'encontre des

objectifs de soutenir l'intégration et de promouvoir le vivre-ensemble. Il a cependant été important de pouvoir distinguer les deux groupes de participant.e.s au stade de l'analyse des données afin d'examiner différents éléments chez les élèves issu.e.s de l'immigration et chez leurs pairs d'implantation ancienne.

L'enseignante titulaire de la classe (appelée par le pseudonyme « Madame Chantal ») a également été participante à l'étude. Bien qu'elle n'ait pas participé activement aux activités en classe, elle y a été présente et elle a participé à un entretien à la fin du projet pour me partager ses perceptions en lien avec le projet. Madame Chantal est une femme de 47 ans qui enseigne depuis 23 ans, dont 15 ans dans l'école où elle travaille présentement. Elle a enseigné à une variété de niveaux au primaire et au secondaire, de la maternelle à la cinquième année du secondaire, y compris une classe d'accueil. Francophone qui parle également l'anglais, elle est née au Canada de deux parents nés au Canada.

3.5 La démarche méthodologique

La collecte de données s'est déroulée sur six mois, entre janvier et juin 2023. Trois modes de collecte de données ont été utilisés : (1) des dialogues philosophiques animés en classe avec les élèves, (2) une activité de dessin avec les élèves et (3) des entretiens semi-dirigés (des entretiens de groupe avec les élèves, des entretiens individuels avec quatre élèves, sélectionné.e.s en fonction du niveau de détail dans leurs dessins et en fonction de la fréquence et la profondeur de leurs interventions lors des dialogues, et un entretien individuel avec l'enseignante). Les dialogues ont été l'élément central de la collecte de données et les autres deux méthodes y ont apporté un éclairage complémentaire; Karsenti et Savoie-Zajc (2018) remarquent que, en recherche qualitative, le jumelage de plusieurs méthodes de collecte de données permet d'éviter les biais ou les angles morts de chaque méthode prise individuellement. Les données recueillies à l'aide de chacune des méthodes ont été croisées avec celles recueillies avec les autres méthodes pour pouvoir développer une compréhension plus claire et complète de la réalité du terrain. Le Tableau 3.2 présente le calendrier de la collecte des données qui a été réalisée, organisé selon les différents types de participant.e.s.

Tableau 3.2 : Calendrier de la collecte de données

	Janvier 2023	Février 2023	Mars 2023	Avril 2023	Mai 2023	Juin 2023
Collecte de données auprès des élèves		Présentation de la chercheuse et du projet aux élèves; présentation des formulaires d'assentiment	Dialogue 1 animé par la chercheuse	Dialogue 4 animé par la chercheuse	Dialogue 6 animé par la chercheuse	Activité finale (présentation des résultats préliminaires aux élèves)
			Dialogue 2 animé par la chercheuse	Dialogue 5 et activité de dessin animés par la chercheuse		
			Dialogue 3 animé par la chercheuse	Entretiens de groupe semi-dirigés (3 groupes de 6-7 élèves)		
				Entretiens individuels semi-dirigés avec 4 élèves		
Collecte de données auprès de l'enseignante	Présentation de la chercheuse et du projet à l'enseignante; présentation des formulaires de consentement à l'enseignante et aux parents				Entretien individuel semi-dirigé	
Collecte de données pour la chercheuse	Journal de bord tenu par la chercheuse					

Comme présenté dans le Tableau 3.2, les étapes préliminaires de la collecte de données ont débuté en janvier 2023 avec la présentation de mon projet aux enseignant.e.s participant.e.s à une formation en philosophie pour enfants. Une fois sélectionnée l'enseignante qui allait participer à la recherche, je lui ai présenté les détails du projet et les formulaires de consentement (pour l'enseignante et pour les parents des élèves) (Annexe A). En février, je suis allée pour une première fois à l'école participante pour me présenter aux élèves, pour leur expliquer le projet en termes accessibles pour leur âge et pour répondre à leurs questions. J'ai également distribué et expliqué les formulaires d'assentiment (Annexe B) aux élèves afin qu'ils et elles puissent exprimer eux- et elles-mêmes leur accord pour participer au projet. Étant donné les principes de justice sociale sous-jacents à ce projet, il a été important pour moi de donner aux élèves un réel choix d'y participer ou non. J'ai mené une conversation sur le consentement avec les élèves et j'ai expliqué que chaque élève pouvait choisir de participer ou non au projet de recherche. Le succès de cette intervention a été mitigé; un grand nombre d'élèves n'ont pas signé le formulaire lors de ma première visite. Il se peut qu'ils et elles n'aient pas bien compris le projet, qu'ils et elles n'aient pas encore établi une relation de confiance avec moi ou qu'il était question d'une pression des pairs, vu que la majorité des élèves qui n'ont pas signé le formulaire d'assentiment étaient un groupe de garçons assis ensemble à une table. Même si ceci aurait pu freiner le progrès du projet, j'étais néanmoins convaincue de l'importance de donner aux élèves l'occasion d'exprimer leur agentivité. De plus, cet épisode a souligné l'importance d'établir une relation de confiance avec les participant.e.s; si le refus de certain.e.s élèves de signer le formulaire d'assentiment venait d'une méfiance envers moi, il fallait que j'organise mes activités en classe afin de favoriser un sentiment de sécurité et de confiance entre moi et les élèves. Quand je suis retournée en mars pour le premier dialogue, j'ai réexpliqué le formulaire avec l'aide de leur enseignante, et plusieurs autres élèves ont décidé de donner leur assentiment pour participer au projet.

Entre mars et avril 2023, j'ai mené cinq dialogues philosophiques (expliqués en plus de détail dans la section suivante) avec les élèves, y compris le dialogue 5, qui a été accompagné d'une activité de dessin. À la fin du mois d'avril, j'ai mené des entretiens semi-dirigés de groupe et individuellement avec les élèves afin de recueillir leurs réflexions sur les activités que nous avons vécues ensemble en classe. En mai, je suis retournée pour un dernier dialogue philosophique (dialogue 6), planifié en fonction de la rétroaction des élèves lors des entretiens. J'ai également mené un entretien individuel avec l'enseignante à ce moment. En juin, je suis retournée une dernière fois quelques semaines avant la fin de l'année scolaire afin de mener une activité finale avec les élèves. Il était important pour moi de présenter aux élèves les résultats préliminaires de ma recherche, non seulement dans l'optique de valider mes résultats auprès de

mes participant.e.s (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), mais également dans l'intérêt de l'*empowerment* des élèves, pour donner du sens à leur participation au projet et pour qu'ils et elles puissent se prononcer sur mes analyses. J'ai préparé des cartons coloriés pour résumer mes analyses en plusieurs catégories et les élèves m'ont aidée à lire chaque catégorie à voix haute. Pour chaque catégorie, j'ai expliqué mes réflexions dans un langage accessible et j'ai invité les élèves à me partager leurs commentaires.

Les sections suivantes expliqueront en plus de détail les éléments importants de chaque mode de collecte de données employé dans ce processus de recherche, ainsi que les activités spécifiques animées avec les élèves participant.e.s. Mon journal de bord, tenu tout le long du processus de collecte de données, me permet de décrire en détail le déroulement des activités en classe et mes adaptations en réponse aux réalités du terrain lors de la collecte de données. Pour faciliter la lecture, la présentation de chaque mode de collecte de données est suivie d'une explication de la procédure d'analyse qui y correspond. Après la description de l'ensemble des modes de collecte et d'analyse, je présenterai les principes généraux qui ont guidé l'analyse.

3.5.1 Les dialogues philosophiques

Au cœur de la démarche méthodologique du présent projet sont les six dialogues philosophiques que j'ai animés entre mars et mai 2023. J'ai animé moi-même l'ensemble des dialogues; bien que l'enseignante de la classe eût démontré un intérêt pour la méthode de la PPE, elle n'était pas encore à l'aise de les animer elle-même. De plus, mes animations lui ont offert une occasion d'approfondir davantage ses connaissances de la méthode et de prendre inspiration pour ses futures animations. Animer un dialogue philosophique est hautement demandant; mes observations pendant les animations étaient alors quelque peu limitées, bien que j'aie pris des notes d'observation détaillées dans mon journal de bord à la fin de chaque séance. Afin de pouvoir analyser les dialogues après coup, j'ai pris un enregistrement audio de chaque activité en classe, ce qui m'a permis de garder une trace du contenu des dialogues et des interactions entre les élèves. Bien que mes interventions en classe ne s'agissaient pas strictement d'observations participantes (ce qui aurait demandé que je m'insère directement dans la vie quotidienne de mes participant.e.s sur une période prolongée), elles m'ont permis d'observer les actions et les interactions de mes participant.e.s sur le coup. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) affirment que l'observation « permet de dépasser le langage – ce que les personnes disent qu'elles font – pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent » (p. 203). Similairement, l'animation (et l'enregistrement) des dialogues philosophiques m'a permis d'observer en action la méthode pédagogique que je souhaitais

étudier, au lieu de me fier uniquement aux réflexions des participant.e.s lors des entretiens par rapport à leurs expériences lors des activités en classe.

Tel que décrit dans le chapitre 2, le déroulement d'un dialogue philosophique selon la méthode de Lipman et Sharp (Lipman, 1976) suit généralement trois étapes (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022; Daniel *et al.*, 1992). L'activité commence avec une amorce philosophique. Souvent, cette étape comprend la lecture d'une histoire, mais l'amorce pourrait également être, par exemple, un film ou une activité de groupe (Fletcher, 2020). Ensuite, les élèves font un remue-méninges de questions philosophiques inspirées de l'amorce. En général, ils et elles votent pour choisir la question qui les intéresse le plus. Finalement, les élèves s'assoient en cercle pour commencer le dialogue. Le but n'est pas de convaincre les autres participant.e.s de sa propre perspective, ni d'arriver à une conclusion définitive, mais de faire avancer la compréhension du groupe en lien avec la question choisie. La section suivante décrira le déroulement des six dialogues animés en classe. Chaque activité a eu lieu sur une ou deux périodes scolaires, dépendant du type d'activité d'amorce qui a accompagné le dialogue. Les activités philosophiques ont été développées au fur et à mesure du processus de recherche en fonction de la relation de confiance qui se développait entre les élèves et moi. J'ai commencé par des thèmes moins sensibles afin de bâtir une relation de confiance et d'instaurer un bon climat de groupe avant de toucher à des sujets plus chauds. Je visais à utiliser une grande variété d'activités pour amorcer les dialogues philosophiques afin de favoriser l'inclusion et l'engagement des élèves avec divers compétences et champs d'intérêts.

3.5.1.1 Le déroulement des dialogues philosophiques

Dialogue 1 (mars 2023)

Lors de la première activité avec les élèves, j'ai distribué des cartons et des pastels pour que chaque élève fasse une étiquette avec son nom pour s'identifier lors des dialogues. Ensuite, j'ai divisé les élèves en quatre groupes, chacun avec plusieurs grandes feuilles de papier et quelques boîtes de pastels. Pour le thème de cette activité, les différences entre les adultes et les enfants, j'ai pris inspiration de *Pratiquer la philosophie au primaire* (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022), un manuel de conseils et d'exercices pratiques à l'intention des enseignant.e.s du primaire souhaitant intégrer la philosophie dans leur classe. Je trouvais qu'il était pertinent d'incorporer le dessin pour des raisons d'accessibilité et d'inclusion (énumérées en plus de détail dans la section 3.5.2) et de commencer avec un sujet qui n'était pas trop sensible. J'ai invité chaque groupe à imaginer qu'ils et elles, en tant qu'enfants, étaient les dirigeant.e.s d'une ville. Je les ai invité.e.s à imaginer les décisions qu'ils et elles prendraient et de dessiner la ville qui

en découlerait. Après environ 30 minutes de dessin, les élèves ont formé un cercle de chaises au milieu de la classe. Au fur et à mesure, chaque groupe a présenté leur ville imaginaire et j'ai pris certains éléments de leurs présentations pour initier notre dialogue sur les enfants et les adultes. Tout au long du dialogue, j'écrivais sur une feuille au milieu du cercle pour garder une trace des idées importantes et pour rendre visible le cheminement du dialogue. J'ai gardé cette pratique durant chacun des dialogues qui ont suivi. À la fin de ce dialogue et de chacun des dialogues suivants, j'ai invité les élèves à participer à une réflexion métacognitive sur le dialogue (ex. « Est-ce que nous avons appuyé nos positions avec de bonnes raisons? » ou « Est-ce qu'on a bien inclus tout le monde? »).

Dialogue 2 (mars 2023)

L'activité réalisée lors de ce deuxième dialogue a été tirée directement du livre *Pratiquer la philosophie au primaire* (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). J'ai divisé les élèves en groupes de quatre ou cinq, mais tous les groupes étaient assis ensemble dans un grand cercle au milieu de la classe. J'ai distribué des cercles en papier et des crayons à chaque équipe. En imaginant que les cercles en papier étaient des gâteaux, j'ai donné aux élèves différents scénarios imaginaires au fur et à mesure pendant l'activité (ex. « Nous avons un gâteau et dix personnes, mais il y a un élève qui n'aime pas le gâteau »; « Une enseignante a fait un gâteau pour récompenser ses élèves qui se sont impliqués dans un projet. Trois élèves ont beaucoup travaillé, trois élèves ont moins travaillé et quatre élèves n'ont pas travaillé du tout »; etc.). À chaque fois que je présentais un nouveau scénario, je demandais aux élèves de décider, dans leur petit groupe, comment diviser le gâteau de manière juste. Ensuite, les groupes partageaient leurs réponses en grand groupe et je prenais des éléments de leurs réponses pour initier notre dialogue sur la justice.

Dialogue 3 (mars 2023)

Pour cette troisième activité, j'ai suivi la forme plus « classique » d'un dialogue philosophique dans le style de Lipman et Sharp (Lipman, 1976). Comme amorce du dialogue, j'ai sélectionné l'album jeunesse *Carré* (Barnett, 2018), suggéré dans *Pratiquer la philosophie au primaire* (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022), qui touche à plusieurs thèmes tels que l'art et la perfection. Pour commencer, j'ai lu le livre à voix haute aux élèves. Ensuite, nous avons parlé de comment développer une question philosophique. En groupes de quatre ou cinq, les élèves ont fait un remue-méninges pour développer des questions philosophiques inspirées de l'histoire. Chaque groupe a proposé une question et les élèves en ont choisi une par processus de vote. La question sélectionnée, « est-ce qu'il faut vraiment être un génie pour créer de belles choses? »,

est devenue le sujet de notre dialogue. J'ai invité les élèves à réfléchir à leur position initiale sur la question, et nous avons ensuite entamé le dialogue en grand groupe.

Dialogue 4 (avril 2023)

À ce stade du processus de recherche, ressentant un lien de confiance qui commençait à se tisser entre les élèves et moi, j'ai décidé d'animer un dialogue sur la différence, un sujet un peu plus sensible et plus proche des thèmes de justice sociale sous-jacents à mon projet de recherche. Cette activité a été tirée directement du livre *Pratiquer la philosophie au primaire* (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Chaque élève a commencé en écrivant ses réponses individuelles à différentes expériences de pensée (ex. « Imaginons un monde où toutes les personnes sont identiques (physiquement, dans leurs pensées, etc.) »; « Imaginons un monde où toutes les personnes sont complètement différentes »; « Imaginons un monde où toutes les personnes sont identiques, sauf deux ou trois personnes. »). Pour chaque expérience de pensée, chaque élève était invité.e à trouver des avantages et des inconvénients. Après chaque expérience de pensée, j'invitais un.e élève à partager un avantage avec le groupe et un.e autre élève à partager un inconvénient. Après l'exercice écrit, nous nous sommes assis.e.s en cercle au milieu de la classe. J'ai demandé aux élèves de partager les avantages et les inconvénients de leur expérience de pensée préférée et j'ai pris leurs réponses comme amorce d'un dialogue sur les différences.

Dialogue 5 (avril 2023)

Le dialogue 5 est le seul qui avait été entièrement planifié avant le début de la collecte de données. Pour commencer l'activité, j'ai distribué du papier et des pastels à chaque élève. Je leur ai alloué 30 minutes pour faire, individuellement, un dessin selon la consigne suivante : « Dessine-toi dans un endroit réel ou imaginaire où tu te sens à ta place. » J'ai demandé à chaque élève d'écrire une ou deux phrases au verso de son dessin afin de décrire son contenu. Après la période de dessin, j'ai demandé aux élèves de se placer dans un cercle au milieu de la salle de classe. J'ai invité ceux et celles qui le souhaitaient à montrer leur dessin à la classe et à expliquer ce qu'ils ou elles avaient dessiné. Les élèves avaient le choix de montrer leur dessin, de parler de leur dessin sans le montrer, ou de ne pas partager en grand groupe. Après le partage, j'ai invité la classe à prendre un moment pour réfléchir aux idées qui avaient été partagées. Ensuite, nous avons commencé un dialogue philosophique sur le sentiment d'appartenance. J'ai invité les élèves à baser leurs réflexions sur les idées qui avaient été partagées au début de l'activité. Cette activité, que j'avais initialement développée pour des élèves de 11 à 12 ans, s'est avérée conceptuellement complexe pour le groupe, surtout à cause de la nuance linguistique entre deux sens du mot

« appartenance » (« je ressens un sentiment d'appartenance à ce groupe » versus « cet objet m'appartient »). Cependant, l'activité de dessin au début a amélioré l'accessibilité de l'activité et a permis au groupe d'explorer des aspects intéressants du concept du sentiment d'appartenance. Le raisonnement théorique derrière l'activité de dessin sera expliqué dans la section 3.5.2.

Dialogue 6 (juin 2023)

J'ai choisi de mener un dernier dialogue après mes entretiens avec les élèves afin de pouvoir incorporer leurs rétroactions dans mon animation. Les élèves avaient exprimé un intérêt pour encore choisir leur propre question lors du dialogue suivant. J'ai donc commencé avec un album jeunesse recommandé dans *Pratiquer la philosophie au primaire* (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022) : *Le petit Guilli* (Ramos, 2013), que j'ai lu à voix haute aux élèves. Ensuite, j'ai divisé les élèves en groupes de quatre ou cinq pour développer des questions philosophiques inspirées du livre. Les élèves ont présenté leurs questions et en ont choisi une par processus de vote : « Est-ce que les grands devraient diriger et les petits devraient suivre? » Cette fois-ci, j'ai divisé les élèves en quatre groupes. Nous avons commencé avec un court dialogue en petits groupes afin de favoriser la participation des élèves moins à l'aise à parler en grand groupe. Après 15 minutes de dialogue en petit groupe, nous sommes retourné.e.s en grand groupe pour un autre 15 minutes de dialogue. Bien que le dialogue en grand groupe ait été moins long et moins complexe que d'habitude, ceci a permis aux élèves de se déplacer plus souvent au lieu de rester longtemps sans bouger.

3.5.1.2 L'analyse des dialogues philosophiques

Mon analyse des dialogues philosophiques a été basée sur ma transcription des enregistrements audio et bonifiée à l'aide des notes d'observation que j'ai prises dans mon journal de bord à la fin de chaque dialogue. À cause de l'ampleur du corpus de données, j'ai commencé avec une transcription préliminaire de chaque dialogue, suivi d'une transcription intégrale des sections qui m'apparaisaient les plus riches en contenu et les plus susceptibles de me permettre de répondre à mes objectifs spécifiques. Après cette retranscription, j'ai effectué une analyse verticale de chaque dialogue individuellement. En même temps que j'analysais les interventions des élèves, j'analysais également mes propres interventions en tant qu'animatrice afin de comprendre comment la posture d'animation peut influencer un dialogue. À la lumière des concepts centraux dans mon cadre théorique, j'ai interrogé le corpus recueilli (les verbatims des dialogues et les notes d'observation) à partir de questions différentes pour chacun des thèmes ayant émergé du processus d'analyse :

- **Perspectives divergentes** : *Est-ce que les élèves proposent des perspectives qui vont à l'encontre du narratif dominant (celui du groupe, ou celui de la société)? Comment le groupe réagit-il quand quelqu'un.e partage une opinion qui va à l'encontre du consensus? Est-ce que les élèves paraissent être à l'aise d'accepter des différences d'opinions au sein du groupe?*
- **Écoute active** : *En général, comment est-ce que les élèves réagissent aux interventions de leurs pairs? Sont-ils et elles à l'écoute? Est-ce qu'ils et elles posent des questions de clarification quand ils et elles ne comprennent pas? Est-ce qu'ils et elles reprennent des éléments des interventions de leurs pairs dans leurs propres interventions? Est-ce que les élèves réussissent à exprimer les réflexions de leurs pairs dans leurs propres mots?*
- **Confort avec l'incertitude/l'ambiguïté/la nuance** : *Est-ce que les élèves semblent à l'aise avec l'incertitude/l'ambiguïté quand il y a plusieurs réponses possibles à une question ou quand la réponse n'est pas claire? Est-ce que les élèves expriment une ouverture à changer d'avis ou à douter d'eux- et d'elles-mêmes? Est-ce que les élèves expriment des réflexions nuancées? Est-ce qu'ils et elles changent leur propre position philosophique après avoir entendu les interventions de leurs pairs?*
- **Stéréotypes/discrimination** : *Est-ce que les élèves partagent des opinions basées sur des stéréotypes? Comment le groupe réagit-il quand quelqu'un.e partage une telle opinion? Est-ce que les élèves réussissent à remettre en question leurs préjugés?*
- **Considération des perspectives plurielles** : *Est-ce que les élèves sont capables de considérer plusieurs perspectives sur un enjeu? Est-ce que les élèves peuvent comprendre et justifier une perspective contraire à la leur?*
- **Expériences personnelles** : *Est-ce que les élèves amènent des éléments de leur expérience personnelle dans leurs interventions dans le dialogue, ou est-ce qu'ils et elles se basent seulement sur des savoirs appris à l'école ou sur des affirmations générales? Comment les partages personnels sont-ils accueillis par les autres élèves?*
- **Sentiment d'empowerment** : *Est-ce que les élèves expriment un sentiment d'empowerment, un pouvoir d'action? Est-ce que les élèves apprivoisent le processus du dialogue? Est-ce qu'ils et elles agissent pour le changer?*
- **Souci d'inclusion** : *Est-ce que les élèves donnent la parole seulement à leurs ami.e.s ou à tou.te.s les membres de la classe? Est-ce que les élèves essaient de développer une compréhension commune qui prend en considération la diversité de perspectives partagées dans le dialogue? Est-ce qu'ils et elles proposent des solutions pour que tout le monde participe et soit inclus.e?*

- **Conscience de la diversité** : *Les interventions sont-elles inclusives d'une diversité de perspectives? Est-ce qu'elles reconnaissent la pluralité d'expériences dans la classe, ou est-ce qu'elles prétendent que l'expérience de la personne qui parle est universelle? Est-ce que les élèves ont une conscience de la diversité présente dans la classe? Quand les élèves parlent d'autres personnes ou groupes de personnes, est-ce qu'ils et elles représentent l'expérience de ces personnes d'une manière complexe ou simplifiée?*
- **Thèmes en lien avec la justice sociale** : *Comment est-ce que les élèves conceptualisent la justice, le pouvoir et la différence? Est-ce que leur compréhension de ces concepts change grâce aux interventions de leurs pairs?*
- **Prise de parole** : *Qui prend la parole le plus souvent? Qui parle moins souvent, ou ne parle jamais? Y a-t-il une différence entre les élèves issu.e.s de l'immigration et leurs pairs?*

Un regard transversal sur les analyses verticales de chacun des dialogues a permis de voir que la majorité de ces thèmes ont été présents dans chaque dialogue. Par contre, certains thèmes ont été plus présents dans certains dialogues que d'autres, à cause des sujets qui y avaient été abordés. Mon analyse des retranscriptions des dialogues a contribué à l'atteinte de l'ensemble des trois objectifs spécifiques de recherche, soit :

1. Explorer le potentiel de la PPE pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration, particulièrement en lien avec leur construction identitaire et leur sentiment d'appartenance;
2. Explorer le potentiel de la PPE pour favoriser le développement de la compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves;
3. Proposer, à la lumière des résultats obtenus, des réflexions par rapport aux liens entre la PPE, la lutte contre la discrimination et la justice sociale.

Mon analyse transversale des dialogues a fait émerger quatre pistes de réponse à la question de recherche qui seront abordées dans le chapitre 4 et qui s'appuient chacune également sur les autres types de données (les dessins et les entretiens). J'ai pu valider mes analyses des dialogues auprès des élèves et de leur enseignante lors des entretiens et lors de l'activité finale en classe.

3.5.2 L'activité de dessin

Tel que mentionné plus tôt, le dialogue 5 s'est déroulé différemment des autres dialogues, en intégrant un mode de collecte de données additionnel : une activité de dessin. Pour cet élément de la collecte de données, j'ai pris mon inspiration des travaux de Beauregard *et al.* (2017a; 2017b) qui étudient l'exploration et la transformation identitaires chez les élèves immigrant.e.s à travers le dessin. Les chercheuses expliquent que le processus d'immigration pousse les élèves immigrant.e.s à se redéfinir sur le plan identitaire et à réfléchir à leurs différentes appartenances, un processus qui implique une transformation intérieure significative. Leur étude examine les dessins produits par des élèves immigrant.e.s dans le cadre d'un programme d'expression créatrice. Les chercheuses décrivent, à partir des dessins et des entretiens avec les élèves, les différentes manières dont les élèves vivent le processus de construction identitaire après d'immigrer au Québec. Elles affirment que, pour l'élève immigrant.e :

[...] le dessin permet de manifester son monde intérieur, d'exprimer son identité et d'en recevoir le reflet. Par le processus de projection, l'élève révèle dans son dessin des informations sur lui-même dont il n'est pas nécessairement conscient ou dont il ne possède pas les capacités linguistiques lui permettant de les partager oralement. (Beauregard *et al.*, 2017a)

Elles parlent également des bénéfices des activités artistiques pour les élèves immigrant.e.s; quand ces élèves ont l'occasion à l'école de participer à des activités qui leur permettent de mieux se comprendre et de s'exprimer à travers le dessin, ceci favorise leur motivation et leur pleine participation à l'école. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) soulignent des avantages similaires des productions graphiques comme données scientifiques, disant que le dessin peut permettre à une personne participante de communiquer, à travers des codes visuels, des aspects de son expérience qu'elle ne pourrait pas exprimer autrement : « le répondant peut donc communiquer, dans un langage autre que le langage oral, un aspect différent lié à son expérience vécue. Le dessin fait d'ailleurs souvent ressortir de nouvelles facettes du phénomène étudié » (p. 204). Le dessin comme mode de collecte de données est d'un intérêt particulier avec les enfants, surtout ceux et celles qui ne maîtrisent pas encore le français, car il donne accès à un mode de communication autre que le langage verbal. Il est à noter que d'autres recherches ont examiné le potentiel d'intégrer le dessin dans le dialogue philosophique, bien que ceci ne soit pas fait explicitement avec des élèves issu.e.s de l'immigration; une étude de Murriss et Thompson (2016) en Afrique du Sud nomme que le dessin peut améliorer l'accessibilité du dialogue philosophique pour certain.e.s élèves et qu'il peut même permettre une nouvelle manière de réfléchir à des concepts complexes à travers l'expression artistique. L'utilisation du dessin est donc particulièrement intéressant dans le présent projet puisque la

recherche traite des thèmes abstraits (l'intégration, le sentiment d'appartenance et l'identité) qui pourraient être mieux exprimés, surtout par les enfants, à travers d'un mode d'expression symbolique.

Le mélange de deux éléments – le dialogue philosophique et l'activité de dessin – a eu de nombreux avantages pour le présent projet de recherche. D'abord, l'activité de dessin a engendré deux types de données (les dessins et la transcription du dialogue), et j'ai pu utiliser les dessins produits par les élèves pour appuyer et bonifier mon analyse du verbatim du dialogue 5. Les dessins m'ont donné un nouveau point d'accès non-verbal aux réflexions des élèves et ont amélioré l'accessibilité pour certain.e.s, surtout ceux et celles qui étaient plus timides ou moins à l'aise de s'exprimer oralement. Le dessin a servi également à une porte d'entrée plus facile à un concept complexe, soit le sentiment d'appartenance. La consigne « dessine-toi dans un endroit réel ou imaginaire où tu te sens à ta place » visait à mettre le concept du sentiment d'appartenance dans des termes plus facilement compréhensibles pour les élèves et elle leur a permis de s'approprier tranquillement le concept à travers d'autres expériences semblables (se sentir bien ou à l'aise dans un certain endroit ou avec certaines personnes). J'ai donné aux élèves l'option de dessiner un endroit imaginaire afin de mitiger le possible malaise dans le cas où certain.e.s ne seraient pas en mesure de penser à un endroit réel où ils ou elles se sentaient à leur place ou se considéreraient incapables de dessiner un espace réel. Utiliser les dessins des élèves comme amorce du dialogue a également été une manière de valoriser leurs savoirs, car le dialogue prenait son point de départ directement de leurs partages par rapport à leur expérience vécue. La présentation des dessins et des nombreuses manières dont les élèves avaient compris la consigne a fait en sorte que le dialogue représente, dès le début, une diversité d'expériences présente au sein du groupe. Finalement, cette activité a été d'une grande utilité grâce à son thème, directement lié au cadre conceptuel du projet. Le dialogue sur le sentiment appartenance a permis d'explorer ce thème avec les élèves, non seulement verbalement dans le dialogue mais également par le biais de l'expression artistique.

3.5.2.1 L'analyse des dessins

Bien que les dessins constituent une source très riche de données, j'ai choisi de ne pas analyser les dessins en profondeur dans le cadre de ce mémoire, compte tenu de l'ampleur du corpus de données. Une analyse en profondeur pourrait être effectuée dans une recherche ultérieure. Dans le cadre de la présente recherche, j'ai effectué une analyse transversale générale de l'ensemble des dessins pour faire ressortir des éléments communs qui apparaissaient dans plusieurs dessins. J'ai également sélectionné trois dessins en fonction de leur niveau de détail et en fonction des interventions des élèves qui les avaient dessinés

lors du dialogue sur le sentiment d'appartenance. Pour chacun de ces trois dessins, j'ai effectué une analyse verticale sommaire. Mes analyses transversales et verticales ont été guidées par les questions suivantes :

- Quels éléments (symboles, etc.) reviennent dans les dessins de plusieurs élèves? (Ou : quels sont les éléments les plus importants dans chacun des dessins sélectionnés pour une analyse en profondeur?) Qu'est-ce que cela pourrait signifier par rapport à la conceptualisation des élèves de l'identité et du sentiment d'appartenance?
- Comment est-ce que les élèves se dessinent? Qu'est-ce que cela pourrait signifier par rapport à leur conceptualisation de l'identité?
- Comment est-ce que les élèves dessinent l'endroit où ils et elles se sentent à leur place (ex. quel endroit est représenté, quelles personnes y sont présentes)? Qu'est-ce que cela pourrait signifier par rapport à leur conceptualisation du sentiment d'appartenance?

L'utilité des dessins tient surtout du fait qu'ils ont été croisés avec les données recueillies lors des entretiens et lors des observations. Au début du dialogue 5, chaque élève a eu l'occasion de présenter son dessin au groupe, ce qui m'a clarifié le contenu de chaque dessin, et les interventions des participant.e.s lors du dialogue m'ont également permis de mieux comprendre leur conceptualisation du sentiment d'appartenance et de l'identité. J'ai également effectué un entretien avec les trois élèves qui ont fait les dessins sélectionnés pour une analyse individuelle, et j'ai demandé aux trois élèves de me parler de leur dessin et des thèmes présents. Lors des entretiens de groupe avec les élèves, je leur ai posé des questions au sujet de l'activité de dessin pour mieux comprendre leurs perceptions de celle-ci. L'apport des dessins à mon analyse du dialogue 5 m'a permis d'atteindre mon objectif spécifique 1 (explorer le potentiel de la PPE pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration, particulièrement en lien avec leur construction identitaire et leur sentiment d'appartenance), puisque la consigne pour les dessins (« dessine-toi dans un endroit réel ou imaginaire où tu te sens à ta place ») et le thème du dialogue touchaient aux thèmes du sentiment d'appartenance et de l'identité.

3.5.3 Les entretiens semi-dirigés

Vers la fin du processus, des données ont également été recueillies par l'entremise d'entretiens semi-dirigés. Dans mon processus de collecte de données, j'ai fait un total de huit entretiens semi-dirigés : trois entretiens de groupe avec les élèves, six ou sept élèves à la fois; des entretiens individuels avec quatre

élèves; et un entretien individuel avec l'enseignante. Lors d'un entretien, la personne chercheuse établit un contact direct avec la personne (ou les personnes) participante(s) pour « comprendre la signification d'un évènement ou d'un phénomène vécu par les participants » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 164). L'entretien semi-dirigé s'articule autour de thèmes préalablement déterminés par la personne chercheuse. Cependant, la personne chercheuse peut s'ajuster aux réalités du terrain en changeant, une fois sur place, l'ordre des questions et la manière dont les questions sont formulées (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Fortin et Gagnon (2022) soulignent l'importance de la souplesse lors d'un entretien semi-dirigé et parlent également de la nécessité d'une écoute active, sans préjugés, pour bien saisir le sens que les participant.e.s donnent à leur réalité. Lors de mes entretiens, j'arrivais avec une liste de questions que je prévoyais poser à mes participant.e.s, mais je restais flexible et prête à adapter les questions selon l'évolution naturelle de la conversation. J'avais également une liste de sous-questions au cas où mes participant.e.s avaient besoin de plus d'encouragement pour parler en profondeur de leur expérience. J'élabore ci-dessous les spécificités des entretiens que j'ai effectués lors de ma recherche.

3.5.3.1 Les entretiens avec les élèves

En avril 2023, après cinq dialogues philosophiques, j'ai effectué des entretiens de groupe semi-dirigés avec les élèves, divisés en trois groupes de six ou sept enfants. J'ai également sélectionné quatre élèves pour participer à un entretien individuel semi-dirigé. Pour les entretiens individuels, j'ai proposé à deux filles et deux garçons en fonction du niveau de détail dans leur dessin lors du dialogue 5 et/ou de leur niveau de participation dans les dialogues. Je souhaitais choisir des élèves qui, selon mon jugement, étaient assez matures et éloquent.e.s pour être en mesure de bien s'exprimer dans un entretien individuel et avec qui j'avais pu développer un bon lien de confiance. Les quatre élèves ont accepté de participer à un entretien individuel. L'ensemble des entretiens ont eu lieu pendant la journée dans une salle réservée à l'école. Les entretiens de groupe ont duré entre 30 et 45 minutes et les entretiens individuels entre 10 et 15 minutes. Chaque entretien a été enregistré audio pour faciliter l'analyse. Les thèmes abordés lors des entretiens avec les élèves ont été les suivants :

- Leurs perceptions de leur expérience dans le cadre des activités de philosophie pour enfants, y compris l'activité de dessin;
- Les effets, selon eux et elles, de la PPE sur eux- et elles-mêmes et sur le vivre-ensemble dans leur salle de classe; et
- Leurs suggestions pour rendre les activités de PPE plus inclusives.

L'Annexe C présente le canevas des entretiens de groupe avec les élèves et l'Annexe D présente celui des entretiens individuels avec les élèves. La journée de collecte des données qui était dédiée à la réalisation des entretiens a été remplie de péripéties, y compris l'absence de l'enseignante (et une suite de trois enseignantes remplaçantes au cours de la journée), beaucoup de distractions physiques dans la salle d'entretien et une panne de courant à l'école. Ces événements ont certainement eu un impact sur la qualité des entretiens et surtout sur la concentration et la disponibilité cognitive des élèves durant la journée. Néanmoins, j'ai réussi à mener l'ensemble des entretiens avec les élèves lors de cette journée. Celui avec l'enseignante a été décalé un mois plus tard, lors de son retour à l'école.

Les entretiens avec les élèves avaient plusieurs objectifs. Premièrement, conformément aux valeurs de la PPE, je considérais qu'il était important de créer un espace pour écouter les idées des élèves par rapport à leur expérience pendant le processus de recherche. Un des objectifs les plus importants de la philosophie pour enfants est d'encourager les enfants à réfléchir de manière intentionnelle et nuancée sur le monde qui les entoure; je trouvais pertinent d'inviter les élèves à utiliser ces mêmes compétences pour réfléchir à leur expérience de faire de la philosophie. De plus, il me semblait important de savoir dans quelle mesure les élèves avaient apprécié les activités de PPE. Au-delà du potentiel de la PPE de favoriser le vivre-ensemble en milieu scolaire pluriethnique, il est important que les activités soient agréables pour les élèves qui y participent et que ces dernier.e.s aient envie d'en refaire. Il a également été important de donner aux élèves l'occasion de s'exprimer sur la manière dont la PPE pourrait être plus inclusive. Afin que ma contribution à la conversation scientifique autour de ce sujet (voir, entre autres, Chetty, 2014; Chetty et Suissa, 2016; Reed-Sandoval et Sykes, 2016; Reed-Sandoval, 2019; Makaiau, 2017; Elicor, 2019; Kohan, 2018; Rainville, 2000) représente le plus possible l'expérience des élèves, surtout ceux et celles en situation minoritaire, je trouvais qu'il était important de recueillir leurs perspectives sur ces thèmes. Bien qu'il aurait été intéressant de parler avec chaque élève individuellement, le mélange d'entretiens individuels et de groupe a été un bon compromis me permettant de parler avec l'ensemble des élèves et de comprendre en profondeur la perspective de certain.e.s. Pendant les entretiens individuels, les élèves ont pu me partager une explication plus détaillée de leur dessin sur le sentiment d'appartenance, et certain.e.s ont exprimé des réflexions plus complexes et plus personnelles que celles qu'ils et elles ont pu partager lors des entretiens de groupe.

3.5.3.2 L'entretien avec l'enseignante

À la fin du processus de recherche, j'ai également effectué un entretien individuel semi-dirigé avec l'enseignante. Cet entretien a duré une heure et a eu lieu pendant la période de dîner dans une salle réservée à l'école. Il a été enregistré audio pour faciliter l'analyse. Les thèmes abordés lors de cet entretien ont été semblables à ceux traités dans les entretiens avec les élèves, c'est-à-dire :

- Les perceptions de l'enseignante par rapport aux activités de philosophie pour enfants, y compris l'activité de dessin;
- Les effets, selon elle, de la PPE sur les élèves individuellement et sur le vivre-ensemble dans sa salle de classe; et
- Ses suggestions pour rendre les activités de PPE plus inclusives.

L'Annexe E présente le canevas pour l'entretien avec l'enseignante. Le jour initialement prévu pour les entretiens, l'enseignante a dû quitter l'école pour une urgence familiale. Son entretien a donc été déplacé et a eu lieu un mois après les entretiens avec les élèves. Il se peut que ce délai ait eu un impact sur les réponses de l'enseignante lors de l'entretien, particulièrement considérant la fatigue qui commence à s'installer chez le personnel enseignant vers la fin de l'année scolaire.

L'entretien avec l'enseignante m'a permis, premièrement, de croiser sa perspective avec celles des élèves afin de valider et de nuancer mes interprétations. Le regard global de l'enseignante sur le cheminement des élèves durant l'année scolaire, ainsi que sa relation avec les élèves beaucoup plus profonde et étalée dans le temps, ont été un apport précieux dans mon analyse. Il a également été important d'entendre les impressions de l'enseignante par rapport aux activités : si elle les avait trouvées intéressantes, si elle pensait qu'elles avaient bénéficié aux élèves, si elle pensait continuer à faire de la philosophie en classe, etc. Si ma recherche me permet de suggérer que la PPE est une approche prometteuse en milieu scolaire pluriethnique, il faut aussi que cette pédagogie convienne aux réalités des enseignant.e.s sur le terrain. Finalement, tout comme l'entretien avec les élèves, cet entretien m'a éclairée de pistes de réflexion par rapport à comment rendre la PPE plus inclusive pour les élèves minorisé.e.s.

3.5.3.3 L'analyse des entretiens

Les entretiens, y compris ceux avec les élèves et celui avec l'enseignant.e, ont été transcrits intégralement et codifiés avec le logiciel NVivo. Ensuite, j'ai effectué une analyse thématique inductive (Karsenti et

Savoie-Zajc, 2018) des transcriptions. Les catégories d'analyse qui ont émergé ressemblent aux questions d'analyse énumérées dans la section 3.5.1.2, car l'analyse des entretiens a été effectuée en conjonction avec l'analyse des dialogues. En effet, l'analyse des entretiens m'a permis d'appuyer mes interprétations des échanges entre les élèves (lors des dialogues) avec les propos de ces dernier.e.s et de leur enseignante. L'analyse des entretiens de groupe avec les élèves m'a permis de répondre aux trois objectifs de recherche (énumérés à la fin de la section 3.5.1.2) puisque les canevas d'entretien avaient prévu des questions spécifiquement liées à chacun des trois objectifs.

L'entretien individuel avec l'enseignante a été analysé de la même manière que celui avec les élèves et a permis également de répondre à chacun des trois objectifs. J'ai eu l'occasion de valider auprès d'elle mes premières analyses des dialogues. J'ai également pu comparer les réponses de l'enseignante avec celles des élèves pour valider s'ils et elles avaient les mêmes interprétations des activités animées en classe. La perspective de l'enseignante a été particulièrement intéressante à recueillir parce qu'elle a eu une vue d'ensemble qui ne m'était pas possible d'avoir lors de ma courte implication dans la classe. Elle a pu me partager ses observations par rapport aux moments entre les dialogues où je n'avais pas été présente en classe avec les élèves et ces données ont pu alors venir compléter mes propres observations.

3.5.4 Le journal de bord

Tout le long de la collecte de données, j'ai tenu un journal de bord pour garder une trace de mes réflexions durant le processus de recherche. Mes notes dans le journal de bord comprenaient plusieurs choses, y compris une trace des événements qui sont arrivés pendant ma recherche sur le terrain et entre mes visites en classe; des ajustements théoriques ou méthodologiques que j'ai faits pendant la collecte de données; des réflexions théoriques; des impressions personnelles et des éléments préliminaires d'analyse (Fortin et Gagnon, 2022). Le journal de bord me fournit une trace chronologique de mes réflexions pendant le processus de recherche, ce qui m'a servi lors de l'analyse des données (Fortin et Gagnon, 2022). Karsenti et Savoie-Zajc (2018) affirment que le journal de bord aide la personne chercheuse à rester dans une posture de réflexion active pendant la recherche, lui donne un endroit pour noter ses sentiments et ses prises de conscience et lui permet de garder une trace d'informations pertinentes. Ces chercheur.euse.s avancent également que le journal de bord permet « de reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 213), ce qui aide également à reconnaître, lors de l'analyse des données, comment le contexte aurait pu influencer les observations de la personne chercheuse ou les actions des participant.e.s à un moment particulier. Dans mon journal

de bord, j'ai pris des notes spontanées qui comprenaient des notes de site, des notes théoriques, des notes méthodologiques et des notes personnelles (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) pour documenter l'évolution de ma recherche. Ce sont d'ailleurs les notes que j'y ai consignées qui m'ont permis, dans le présent chapitre, de rendre compte de manière si détaillée de la manière dont j'ai mené la collecte des données. Mon journal de bord a servi surtout à compléter les analyses des données recueillies par l'observation, l'activité de dessin et les entretiens. De plus, il m'a permis de poser un regard plus distancié sur la posture de chercheuse que j'ai choisie d'endosser pour ce projet et que j'ai présenté dans la section 2.2. Il m'a aidé également à déterminer dans quelle mesure j'avais respecté les critères relationnels (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) présentés dans la section suivante et à quel point j'avais réussi à mener un projet de recherche selon mes valeurs en lien avec la justice sociale.

3.5.5 Les principes généraux de la démarche d'analyse

Maintenant que j'ai présenté les outils de la collecte et les méthodes d'analyse qui leur correspondent, je prends quelques lignes pour expliciter les principes généraux qui ont guidé mon analyse. La phase d'analyse des données a chevauché la phase de collecte des données (Fortin et Gagnon, 2022) afin d'adapter les méthodes de recherche au fur et à mesure que je développais une meilleure compréhension des réalités du terrain. L'analyse de mes données a suivi un processus inductif; je faisais ressortir des thèmes et des catégories à partir des données brutes, je trouvais des relations conceptuelles entre ces éléments et je faisais des liens avec le cadre conceptuel de ma recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). L'analyse des données m'a demandé une attention particulière à la réflexivité (c'est-à-dire, une conscience de ma position sociale, mon identité et les impacts de celles-ci sur mon interprétation du sujet de recherche [Siraj-Blatchford et Siraj-Blatchford, 1997]) afin de suspendre mon jugement et de rester réellement sensible à la réalité du terrain (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Je visais à produire une interprétation la plus proche possible des expériences réelles des personnes participantes. L'analyse des données a suivi plusieurs étapes, y compris l'organisation et la transcription des données, la révision des données, le codage des données, l'élaboration de catégories et de thèmes à partir des données, la recherche de théories pour expliquer les données, l'interprétation des données et le développement de conclusions (Fortin et Gagnon, 2022).

Pendant le processus d'analyse, je tenais à respecter plusieurs critères de rigueur (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Pour répondre au critère de crédibilité, qui traite de la plausibilité de l'interprétation des données, j'ai effectué un croisement entre l'analyse des dialogues philosophiques et l'analyse des entretiens et des

dessins. Les entretiens à la fin de la collecte de données et l'activité finale avec les élèves m'ont également permis de valider auprès des participant.e.s certaines de mes premières interprétations. En ce qui a trait au critère de transférabilité, qui traite de l'applicabilité de mes résultats dans un autre milieu, il est important de se rappeler que la présente recherche est sur une très petite échelle et ne vise pas d'être généralisable, mais plutôt d'amener des nouvelles réflexions sur le sujet et de proposer de pistes intéressantes pour de futures recherches ou pour des changements pédagogiques dans les écoles. Le critère de la fiabilité, qui renvoie à la cohérence entre les questions de recherche, l'évolution de la recherche et les résultats finaux, a été servi par mon journal de bord, qui documente et explique mes décisions sur le terrain, et par la description détaillée de mon processus de recherche fournie dans mon mémoire. Finalement, le critère de la confirmation demande une bonne justification pour les choix de recherche (ex. les outils de collecte de données, les méthodes d'analyse), une cueillette et une analyse rigoureuses des données, et une description détaillée du processus de recherche au complet, ce que je fournis ici.

Karsenti et Savoie-Zajc (2018) nomment également plusieurs critères relationnels, qui considèrent les intérêts des participant.e.s de la recherche. En lien avec ces critères (l'équilibre, l'authenticité ontologique, l'authenticité éducative, l'authenticité catalytique et l'authenticité tactique), je vise dans mon mémoire à présenter un équilibre entre les différentes perspectives des participant.e.s, sans avantager un groupe en particulier (l'équilibre). Je souhaite également que ma recherche soit une occasion d'apprentissage non seulement pour moi, mais également pour mes participant.e.s. Lors des dialogues et de l'activité de dessin, j'invitais les élèves à élargir leurs perspectives par rapport à plusieurs concepts complexes, y compris la justice, la différence et le sentiment d'appartenance (l'authenticité ontologique). L'entretien avec les élèves après les cinq premiers dialogues leur a donné l'occasion de réfléchir sur leur propre expérience et sur leurs apprentissages lors des activités (l'authenticité éducative) et la réflexion métacognitive à la fin de chaque dialogue avait un objectif similaire. Je souhaite que les activités en classe et leurs résultats aient été énergisants pour les participant.e.s (l'authenticité catalytique) et que les participant.e.s se sentent mieux outillé.e.s, grâce à ce projet de recherche, de participer dans le développement d'un meilleur vivre-ensemble dans leur milieu scolaire et de s'engager pour la justice sociale (l'authenticité tactique). J'espère également que l'observation de mes animations philosophiques a contribué au développement professionnel de l'enseignante participante et qu'elle se sent mieux outillée pour intégrer des éléments de la PPE dans ces méthodes si elle le souhaite (l'authenticité tactique). Mon analyse a été guidée par l'ensemble de ces principes et par mes trois objectifs spécifiques de recherche.

3.6 Les considérations éthiques

Ce projet a été mené en conformité aux règles déterminées par le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPE) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) et par le Centre de services scolaire impliqué dans le projet. Le certificat d'éthique du CERPE est fournis dans l'Annexe F. Tou.te.s les participant.e.s, y compris l'enseignante, les élèves et leurs parents, ont signé un formulaire d'information et de consentement (ou d'assentiment, dans le cas des élèves). Les élèves qui n'ont pas reçu le consentement parental ou qui n'ont pas signé eux- ou elles-mêmes le formulaire d'assentiment ont participé aux activités en classe, mais leurs interventions n'ont pas été incluses dans les analyses. Chaque personne participante a reçu un pseudonyme pour protéger son identité et les données recueillies dans le projet ont été gardées confidentielles et en sécurité. Il n'y a eu aucun risque physique aux participant.e.s durant le projet, mais j'étais consciente du risque que certaines conversations en classe créent des moments de tension ou d'inconfort chez les élèves. Ces moments d'inconfort font en fait partie du processus d'apprendre à vivre ensemble, et avec une attention assidue au bien-être des enfants, cet inconfort peut générer des apprentissages importants chez les élèves. J'ai porté une attention particulière aux tensions ou inconforts entre les élèves participant.e.s, surtout les élèves issu.e.s de l'immigration et/ou racisé.e.s, et dans les dialogues sur des sujets plus susceptibles à créer des inconforts, j'ai mis un effort particulier à créer un espace de dialogue accueillant et respectueux entre les élèves. Fortin et Gagnon (2022) remarquent que des mesures additionnelles doivent être prises pour protéger les intérêts des participant.e.s dans le cadre d'une recherche auprès de personnes en situation minoritaire. En effet, comme nommé auparavant, tout au long du processus de recherche, j'étais consciente de la dynamique de pouvoir qui existait entre moi et mes jeunes participant.e.s; je suis une adulte blanche d'implantation ancienne qui travaillait avec des enfants issu.e.s de l'immigration et/ou racisé.e.s. Il a donc été très important rester dans une posture d'écoute et d'humilité et de travailler continuellement pour que la salle de classe soit un espace sécuritaire où les élèves se sentaient en sécurité de partager librement leurs opinions sans crainte. J'espère que, dans un espace de respect et d'écoute, les élèves participant.e.s ont pu cheminer dans leur développement d'un sentiment d'appartenance, dans leur construction identitaire et dans leur développement d'une meilleure compétence interculturelle. Ainsi, j'espère que ce projet a eu des impacts positifs sur le vivre-ensemble dans la classe participante et que cette recherche puisse contribuer, éventuellement, à celui dans d'autres écoles à Montréal.

Ce chapitre a présenté les méthodes de collecte et d'analyse des données; le prochain chapitre présentera les résultats de la présente recherche ainsi qu'une discussion de ceux-ci.

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce projet de recherche a été conçu avec l'objectif de répondre à la question suivante : quel est le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves? Mon analyse des résultats a fait émerger quatre pistes de réponse à cette question et ce chapitre sera donc divisé en plusieurs sections, chacune dédiée à l'exploration d'une de ces pistes. Ainsi, à travers ce chapitre, je présenterai des résultats me permettant d'avancer que la philosophie pour enfants peut permettre aux participant.e.s de :

- a) Travailler des éléments de la compétence interculturelle;
- b) Explorer l'expérience d'immigration à travers le dessin et le dialogue philosophique;
- c) Développer une conscience de la diversité et remettre en question les stéréotypes; et
- d) Mieux comprendre la justice et participer au développement de systèmes équitables.

Chacune de ces pistes de réponse est assez distincte pour mériter sa discussion spécifique; afin de faciliter la lecture, les résultats en lien avec chaque piste de réponse seront suivis d'une discussion qui les met en conversation avec la littérature scientifique. Le chapitre 5 présentera ensuite une discussion générale qui mettra en conversation l'analyse des quatre sections de résultats présentées dans le chapitre 4. Les différents types de données mobilisées par la recherche (les transcriptions des dialogues philosophiques, les entretiens et les dessins), présentées dans le chapitre 3, viendront appuyer l'analyse à divers degrés, et certains types de données seront plus pertinents dans certaines sections que d'autres. Au début de chaque thème, je nommerai les types de données qui seront les plus mis de l'avant dans la section. Je fais le choix intentionnel d'utiliser beaucoup de verbatim dans ma présentation des résultats afin de donner la parole à mes participant.e.s le plus possible (Larochelle-Audet et Magnan, 2021). Après chaque extrait de verbatim, j'en préciserai la source (c'est-à-dire de quel entretien ou dialogue il est tiré). Dans la première section de ce chapitre, je présenterai les grandes lignes de la rétroaction des participant.e.s par rapport à leur expérience dans le projet, ainsi que mon interprétation de celle-ci, avant de plonger dans l'exposition des quatre pistes de réponse à ma question de recherche.

4.1 Les perceptions générales des participant.e.s par rapport aux dialogues philosophiques

Dans cette première section de présentation des résultats, je souhaite d'abord aborder les perceptions générales des participant.e.s par rapport aux dialogues philosophiques. Je présenterai en premier la rétroaction des élèves, suivi de celle de leur enseignante, et je terminerai cette section avec ma propre interprétation des perceptions des participant.e.s.

4.1.1 Les perceptions générales des participant.e.s par rapport aux dialogues philosophiques : présentation des résultats

Dans les deux sous-sections qui suivront, je présenterai les grandes lignes de la rétroaction des élèves et de leur enseignante en m'appuyant sur des extraits de verbatim tirés des entretiens semi-dirigés dans lesquelles les participant.e.s ont pu s'exprimer sur leur expérience dans le projet. Je souhaite rappeler que ces entretiens ont eu lieu à la fin du projet.

4.1.1.1 Les perceptions des élèves

En général, les élèves semblent avoir apprécié les activités. Plusieurs m'ont donné des commentaires positifs lors des entretiens à la fin du processus de recherche; Xavier, par exemple, a dit qu'il avait « bien aimé » les activités de philosophie parce que le groupe « [avait] eu des belles discussions » (entretien de groupe). Pour Noah, les dialogues philosophiques faisaient changement de la routine régulière à l'école et lui donnaient un espace de créativité et d'exploration : « la philo, ça sortait de l'ordinaire. Puis c'est vraiment *cool* parce qu'il y a plusieurs thèmes puis ça peut durer pendant longtemps. [...] Tu peux faire n'importe quoi, [...] on peut faire qu'est-ce qu'on pense » (entretien de groupe). Certain.e.s autres élèves ont exprimé cette même idée que la philosophie faisait changement de leur routine à l'école, ou simplement que c'était amusant de faire des dialogues philosophiques à la place de leurs matières habituelles (ex. les mathématiques ou le français). Pour Samira, les dialogues lui ont permis d'explorer des questions pertinentes à sa vie : « Les questions qu'on s'est posées [dans les dialogues], c'étaient des questions qu'on se pose souvent dans la vie. Il y avait plusieurs réponses, il n'y avait pas qu'une seule réponse qui vraiment était la bonne » (entretien de groupe). En revanche, d'autres élèves ont exprimé l'inverse de cette idée : quand le sujet d'un dialogue leur semblait moins pertinent à leur vie, ils et elles avaient moins envie de participer. Dans l'extrait suivant, Carlos explique qu'il a moins participé dans les dialogues sur des sujets qui l'intéressaient moins :

Carlos : Des fois, il y a des sujets où t'es pas intéressé, donc des fois tu lèves pas trop la main.

Ellen : As-tu un sujet en particulier en tête?

Carlos : La différence... si, admettons, on était tous pareil.

Ellen : T'as pas trouvé ça intéressant? Pourquoi?

Carlos : Je trouve que notre monde, c'est un petit peu déjà ça, parce que là, on n'est pas du tout tous pareil. (Entretien de groupe)

Carlos affirme avoir moins apprécié l'activité sur la différence; cependant, Noah a nommé ce dialogue comme son activité préférée. En effet, les élèves avaient une grande variété de réponses par rapport aux activités qu'ils et elles ont le plus appréciées. Le dialogue 5 sur le sentiment d'appartenance (dont le déroulement sera expliqué en détail dans la section 4.3) semble avoir été le moins populaire parmi les élèves; plusieurs, y compris Carlos, Livia et Samira, ont nommé qu'ils et elles n'avaient pas beaucoup apprécié ce dialogue. Il apparaît donc que le thème du sentiment d'appartenance a été difficile à comprendre pour les élèves et il y a effectivement eu moins de participation lors de ce dialogue. Cependant, d'autres élèves l'ont grandement apprécié; lors des entretiens, Santiago, Arthur et Amir ont nommé spontanément le dialogue 5 comme leur activité préférée.

L'activité qui semble avoir eu le plus de succès a été le premier dialogue, dans lequel les élèves ont été invité.e.s à dessiner une ville imaginaire de laquelle ils et elles, en tant qu'enfants, étaient les dirigeant.e.s. Raphaël a expliqué qu'il avait ressenti un sentiment de compétence lors de cette activité : « Comme t'es un enfant, tu sais à peu près ce que les enfants feraient. [...] Ça te le facilite parce que t'es déjà un enfant. Quand t'es un adulte, ça va être plus compliqué, parce que t'es comme, "mais qu'est-ce qu'un enfant ferait?" » (entretien de groupe). En effet, un grand nombre d'élèves (Santiago, Livia, Coralie, Alice, Emma et James, entre autres) ont nommé cette activité comme leur préférée lors des entretiens. En général, il semble que les élèves ont apprécié le fait que ce dialogue ait commencé avec une activité de dessin. Plusieurs ont expliqué que le dessin les avait aidé.e.s à mieux réfléchir et à être plus créatif.ve.s. (Les perspectives des élèves sur les activités de dessin seront abordées en plus de détail dans la section 4.3.) Cependant, d'autres élèves ont nommé avoir apprécié différents types d'amorce de dialogue; Carlos, par exemple, a dit qu'il avait préféré les dialogues qui commençaient avec « la lecture, quand tu lis un livre. Parce que la lecture, ça met bien en tête quand tu lis. Les images aussi, mais la lecture, [...] c'est meilleur » (entretien de groupe). Il semble que la meilleure manière de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves a été de faire une grande variété de types d'activité, car les élèves avaient une grande variété d'opinions sur les thèmes abordés et les amorces des dialogues. Effectivement, Samira a exprimé que cette variété faisait en sorte qu'elle avait toujours hâte de découvrir le format de la prochaine activité :

Samira : Je préférais souvent toutes les activités parce que c'était jamais pareil. On avait le dessin, le livre, écrire, en équipe, seul, des grands dessins... [...] C'est ça qui rendait les choses beaucoup plus *cool* et amusantes. À chaque fois qu'on savait que tu [Ellen] venais, on voulait savoir qu'est-ce qu'on allait faire. Donc pour moi, c'est ce qui rendait ça amusant, que ce soit jamais pareil. (Entretien de groupe)

En général, il y a eu une bonne participation de la part de l'ensemble des élèves lors des dialogues; dans la transcription de chaque dialogue, on trouve une variété d'interlocuteur.trice.s, y compris des élèves issu.e.s de l'immigration et d'implantation ancienne. En effet, il n'y a pas eu de différence importante entre la participation des deux groupes d'élèves. En général, les élèves ont dit qu'ils et elles s'étaient senti.e.s à l'aise de participer dans les dialogues; Carlos a expliqué, par exemple, qu'il n'avait « jamais été pas à l'aise de partager » son opinion lors d'un dialogue (entretien de groupe). Cependant, il est à noter qu'il y a un petit pourcentage d'élèves qui n'ont rarement ou jamais parlé lors des activités en classe. Bisaan, Jacob et Arthur n'ont participé que très rarement; William, Ivan et Antonio ne se sont jamais exprimés en grand groupe. Il est peut-être à noter que ces six élèves sont tous des garçons; cependant, notons aussi que la classe participante était composée à 70 % de garçons. Il se peut que ces six garçons ne se sentaient pas à l'aise dans les dialogues ou qu'ils ne s'expriment pas souvent en classe de manière générale, même en dehors des dialogues philosophiques. Il est difficile de déterminer la raison exacte pour leur faible participation, car ceux qui ne parlaient jamais dans les dialogues ne se sont pas exprimés lors des entretiens non plus. Cependant, les élèves ont exprimé différentes frustrations avec le processus, ce qui pourrait expliquer le manque de participation de certain.e.s.

Certain.e.s élèves ont exprimé avoir vécu de la frustration de ne pas avoir pu partager leurs idées. Selon Raphaël, les autres élèves donnaient souvent le tour de parole à leurs ami.e.s :

Raphaël : J'ai beaucoup ressenti de la frustration pendant beaucoup des cours, même tous. Parce que moi quand je lève la main, c'est rare qu'on me nomme. Ça me frustre parce que le monde, la plupart du temps, ils nomment leurs amis. Si t'es pas leur ami, c'est difficile qu'ils te nomment. Ils sont comme, [ils] nomment [leur] ami, [...] après ça, ils renomment [leur] ami, et là, toi, [...] t'attends, mais tu vas sûrement être jamais nommé, à moins que ça soit ton ami. (Entretien de groupe)

Plusieurs élèves ont également dit que, souvent, ils ou elles levaient la main pour exprimer une idée, mais une fois rendu à leur tour de parole, ils ou elles avaient changé d'idée, ou le sujet de la discussion avait changé et leur idée n'était plus pertinente. Par exemple, selon Arthur :

Arthur : Ça me servait à rien de lever la main, parce que j'avais attendu longtemps [...] j'avais une information très importante à dire. Puis là, j'étais comme, ah, bof. [...] T'entends des idées d'autres gens et ça fait pas ton affaire, bien moi, je me mets à dire si c'est bon ou pas, puis là ensuite je perds mon idée. (Entretien de groupe)

Bisaan a exprimé une frustration similaire : « c'était quand même nul des fois parce que quand je levais ma main longtemps, et je pensais à autre chose, je m'en souvenais plus de ma question » (entretien de groupe). Les deux garçons trouvaient que le fait de devoir écouter une variété de perspectives avant d'avoir le droit de parler avait l'effet de leur faire oublier ou changer leur opinion originale. Raphaël, quant à lui, a expliqué que les interventions de ses pairs lui faisaient parfois décider que son opinion n'était pas pertinente ou intéressante :

Raphaël : J'ai souvent eu des opinions, j'ai réfléchi, et finalement ils étaient hyper mauvais et ça avait aucun rapport. [...] Si je dis ça, c'est comme, « d'où tu sors ça? » [...] Là, c'est comme, « on continue sur le sujet, » « okay, j'ai une question, » « non, on va continuer sur le sujet... » [...] Et là ça ne fait plus de sens mon affaire.

Ellen : Et comment tu te sentais dans les moments comme ça?

Raphaël : Je me sentais déçu que j'ai pas pu donner mon information. (Entretien de groupe)

Madame Chantal a nommé que plusieurs élèves avaient exprimé cette même frustration de ne pas avoir le temps de nommer leurs idées avant que la discussion soit rendue à un autre sujet. Elle a expliqué les commentaires qu'elle avait reçus de certain.e.s élèves frustré.e.s :

Madame Chantal : « J'ai mon idée, donc je tends ma main parce que je veux participer à la discussion, mais là, la discussion est rendue [...] ailleurs. » [...] Souvent, le recul de ces enfants, j'avais [un élève] qui faisait ça, vu que son idée, c'est pas qu'elle était pas bonne, c'est juste qu'on passait à autre chose, [...] « ça me donne quoi de participer d'abord? [...] À chaque fois je veux faire ça, on change de sujet. » Parce que [...] on avait passé à autre chose. (Entretien individuel)

Les élèves qui avaient parlé moins souvent en dialogue ont également exprimé qu'ils et elles auraient préféré des activités moins longues et plus variées :

Ellen : Comment tu te sens dans un dialogue philosophique?

Arthur : Moi, des fois, j'aime pas trop ça, faire un cercle de philo. Des fois, on se met à échanger [sur] un sujet, puis il se met à être long, le sujet. Puis moi, je veux qu'on prenne plusieurs sujets, puis pas un [seul] qui sera trop long. [...] Je suis découragé [...] parce que je suis tanné [...] [et] ça me tente de bouger.

[...]

Bisaan : Moi je me sens... plate un peu. Mais aussi amusant. De partager nos idées.

Ellen : Quand trouves-tu que c'est plate et quand trouves-tu que c'est amusant?

Bisaan : [C'est amusant] quand on change de sujet. (Entretien de groupe)

En fait, plusieurs élèves ont fait écho à cette idée qu'un dialogue philosophique peut être « plate, mais aussi amusant. » Alice, par exemple, l'a expliquée ainsi : « Moi, j'aime souvent ça. Moi aussi, je trouvais ça un peu long. Mais d'un autre sens, c'était amusant, alors... C'est mieux que ça soit plus long mais amusant. [...] J'ai trouvé ça amusant même si c'était long » (entretien de groupe). Effectivement, il semble avoir eu un désaccord entre les élèves par rapport à la durée des activités. Tandis que certain.e.s les trouvaient longues, d'autres auraient apprécié qu'elles durent encore plus longtemps :

Ellen : Est-ce qu'il y a des choses que t'aimerais changer? Il y a des personnes qui m'ont dit qu'ils aimeraient que ça soit plus court...

Samira : Non!

James : Moi je veux que ça soit plus long!

Samira : Oui, c'est ça!

James : C'est carrément l'inverse! Parce que moi, je m'amuse, puis des fois c'est bon [...] de pas faire des maths et le français et tout ça. (Entretien de groupe)

Il est à noter que, quand je leur demandais si les activités philosophiques avaient eu des effets sur eux et elles, soit au niveau personnel ou au niveau de leurs relations interpersonnelles, la grande majorité des élèves ont répondu que les activités n'avaient eu aucun impact. Bien que certain.e.s élèves ont remarqué certains effets des activités (qui seront abordés dans les sections suivantes), un grand nombre d'élèves ont dit ne pas en avoir remarqué. Cependant, je souhaite souligner que mes interprétations diffèrent grandement de celles de mes participant.e.s à cet égard. La présentation des résultats dans les sections 4.2 à 4.5 me permettra d'expliquer en détail mon raisonnement.

4.1.1.2 Les perceptions de l'enseignante

L'entretien avec Madame Chantal m'a également permis de recueillir ses perspectives par rapport au projet. Bien qu'elle n'ait pas directement participé aux dialogues philosophiques que j'ai animés avec les élèves, elle était tout de même présente dans la salle de classe durant l'ensemble des activités. De plus, elle côtoyait les élèves entre mes visites en classe. Mon entretien avec elle m'a donc donné accès à son point de vue comme personne ayant une relation plus significative avec les élèves participant.e.s et ayant passé beaucoup plus de temps avec eux et elles. L'ensemble des extraits de verbatim dans cette sous-section sont tirés de l'entretien individuel avec l'enseignante et la source du verbatim ne sera donc pas précisée chaque fois.

En général, selon Madame Chantal, « les enfants ont adoré » le projet. Elle a dit que la majorité des élèves semblaient l'avoir beaucoup apprécié et que, entre mes visites, les élèves allaient la voir pour demander quand j'allais revenir pour faire des activités de philosophie : « "Quand est-ce qu'elle revient, Ellen? Quand est-ce qu'elle revient faire son travail?" [...] Ils étaient vraiment contents. » Elle m'a nommé que les élèves étaient content.e.s non seulement de faire de la philosophie, mais également de participer à un projet de recherche universitaire qui pourrait bénéficier à d'autres élèves :

Madame Chantal : Beaucoup beaucoup [*sic*] d'enfants étaient fiers de leur participation. De participer à un projet, [...] [de] voir qu'est-ce qu'ils [allaient] faire pourrait être pour d'autres élèves [...] La majorité étaient très fiers de ce qu'ils faisaient.

Ellen : Puis comment tu le sais, qu'ils étaient fiers?

Madame Chantal : Ils le nommaient. Ils le nommaient.

En même temps, elle m'a nommé que certain.e.s élèves semblaient se soucier de s'ils et elles avaient bien participé aux activités et si leur participation allait m'apporter les résultats que je cherchais : « "Est-ce qu'on a bien fait ça? Est-ce que c'est ça qu'elle voulait?" » Il semble donc que le fait de participer à un projet de recherche a amené une certaine fierté aux élèves, mais a également ajouté un élément d'inquiétude.

Madame Chantal a nommé avoir apprécié, de manière personnelle, m'observer animer les dialogues. Elle a expliqué qu'elle avait apprécié l'organisation des activités : « C'est en étapes, [...] tes activités étaient séparées. T'avais une activité de préparation, puis là après ça on réfléchissait à une question, après ça, *okay*, on prenait le temps de s'installer, puis après on discutait. [...] C'était bien correct. » Elle a également nommé qu'elle avait appris en regardant ma posture d'ouverture et d'accueil en tant qu'animatrice :

Madame Chantal : Tu permets aux enfants [...] que tout ce qu'ils vont dire, tu accueilles leurs commentaires. [...] Moi, c'est ce que j'ai trouvé difficile dans ma présentation à moi [quand elle a animé un dialogue philosophique elle-même], parce que les élèves, quand ils parlaient, [...] je l'entendais, puis c'est, « non, t'es pas dans le sujet, tu t'éloignes... » Ma réaction de professeure aurait été automatiquement d'aller [les ramener] tout de suite, mais non, je suis en philo. [...] J'ai trouvé ça difficile, de faire la coupure entre la prof et la philo. C'est pour ça que, quand c'est toi qui le faisais, moi, de mon côté en arrière, je voyais qu'est-ce que j'aurais pu faire.

Madame Chantal a identifié que, lorsqu'elle avait essayé d'animer elle-même un dialogue philosophique dans sa classe pour la première fois, elle a eu de la difficulté à naviguer entre sa posture d'enseignante et sa posture d'animatrice philosophique. Le rôle d'un.e enseignant.e est souvent de transmettre de

l'information ou de chercher la bonne réponse à une question; une animatrice philosophique, quant à elle, accueille l'ensemble des perspectives partagées et invite les élèves à les mettre à l'épreuve de l'esprit critique, sans pousser les élèves vers une seule « bonne » réponse. Pour Madame Chantal, le fait de pouvoir observer mes animations lui a permis de réfléchir sur sa propre pratique d'enseignante et, plus spécifiquement, d'animatrice philosophique.

Réfléchissant sur les activités que j'ai animées en classe, Madame Chantal a remarqué que « certains élèves ne participaient pas » aux dialogues. Elle m'a dit que, si elle avait à refaire des dialogues philosophiques en classe, elle en ferait un ou deux pour « amener [les élèves] à discuter, puis ceux et celles qui [embarqueraient], [...] [elle risquerait] de le faire avec eux. » Pour elle, choisir de faire les dialogues seulement avec les élèves intéressé.e.s ferait en sorte que les discussions soient plus riches. Elle m'a également partagé ses réflexions par rapport aux raisons derrière la participation inégale entre les élèves. Pour elle, il était clair que les élèves qui participaient davantage aux dialogues étaient ceux et celles qui connaissaient déjà les thèmes ou qui étaient habitué.e.s d'avoir des conversations de nature philosophique avec leurs parents à la maison :

Madame Chantal : [Les parents de Samira sont] très présents dans la vie de leur enfant. Et ça paraissait. Parce que c'est des parents qui discutent avec l'enfant. [...] Dans les dialogues, [on voyait] qu'elle savait de quoi elle parlait. Ces parents-là la laissent réfléchir. [...] Habituellement, quand cette enfant a une réponse, c'est parce qu'elle a déjà réfléchi. Elle a ce processus mental. Et c'est d'où le, si jamais j'ai un cercle de philo à faire sur un sujet, je vais faire d'autres activités avant. Pour que tous soient déjà engagés, pour que ce soit tous [...] comme [Samira].

Elle m'a confié aussi que, si elle avait à faire des dialogues philosophiques en classe, elle ferait attention de « parler d'un sujet [avec les élèves] avant de l'amener [dans un dialogue] ». Pour elle, il serait important, avant le dialogue, de lire un texte ou de faire un cours sur le thème du dialogue, « pas nécessairement pour se forger une opinion pour que ça devienne comme un débat, [...] mais pour [savoir], “de quoi on parle?” », pour que tou.te.s les élèves aient une connaissance antérieure du sujet avant de l'aborder en dialogue.

Quand je lui ai demandé si elle pensait continuer à faire des dialogues philosophiques dans sa classe, Madame Chantal m'a parlé du défi de trouver une place pour les dialogues non seulement dans son horaire, mais dans le programme :

Madame Chantal : Mettre du temps sur [...] une activité [...], sur quelque chose qui n'est pas dans mon programme, est-ce que je peux me permettre? C'est pour ça que je le mettrais plus en parascolaire. De la rentrer dans ma case horaire, ça rentre pas, ou presque pas. [...] Est-ce que ça va rentrer dans le nouveau programme [de Culture et citoyenneté québécoise]? [...] Si je suis capable de mettre la philo dans ce canevas-là, je le ferais peut-être.

Ici, elle soulève effectivement un défi important pour ceux et celles voulant intégrer la philosophie pour enfants dans le curriculum à l'école : où trouver le temps quand il y a déjà tant de contenus à voir avec les élèves? Sa mention du nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise³ (CCQ), nouvel ajout au PFEQ à partir de l'année scolaire 2024-2025, nous donne peut-être un indice; j'y reviendrai dans les discussions qui suivront et surtout dans la section 4.2.2.2.

Pendant son entretien, Madame Chantal a nommé plusieurs fois qu'elle avait trouvé les sujets des dialogues que j'avais animés trop lourds ou trop complexes pour les élèves. Elle m'a expliqué que, si elle avait à refaire des activités philosophiques en classe, « ça serait avec des sujets plus positifs. » Elle explique :

Madame Chantal : Ce que j'ai trouvé difficile, c'est les thématiques, probablement parce que les enfants ne sont pas encore amenés à réfléchir à ce type de sujet. [...] Certains sujets étaient plus réflexifs, [...] moins ancrés dans leur quotidien. Si j'ai à faire ce genre de choses, j'irais beaucoup plus avec des sujets joyeux. [...] J'irais plus avec des choses avec lesquelles les enfants ont un accès cognitif avant même d'avoir à réfléchir. Je le ferais peut-être [des sujets plus complexes], mais vraiment en dernier, le dernier des derniers ateliers en fin d'année. [...] [Je choisirais des sujets] beaucoup plus généraux, [...] pas simples, mais des sujets de bonne humeur.

4.1.2 Les perceptions générales des participant.e.s par rapport aux dialogues philosophiques : interprétation

Les commentaires des élèves par rapport à leur expérience dans le projet sont généralement positifs. Selon eux et elles, les dialogues philosophiques leur ont permis d'explorer des questions pertinentes à leur vie et des enjeux qui leur tenaient à cœur. Certain.e.s ont apprécié le fait que les dialogues philosophiques

³ Le programme Culture et citoyenneté québécoise (CCQ) remplacera le programme Éthique et culture religieuse (ECR) à partir de l'année scolaire 2024-2025. Selon le Ministère, les trois finalités du programme sont les suivantes : « préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise, [...] viser la reconnaissance de soi et de l'autre [...] [et] poursuivre le bien commun » (MEQ, 2023b, p. 3-4). Le programme « s'inscrit principalement dans les disciplines de la sociologie et de la philosophie éthique » et vise « à favoriser le dialogue et le développement de la pensée critique » (MEQ, 2023b, p. 4). Les liens potentiels entre la philosophie pour enfants et le CCQ seront explorés en plus de détail dans la section 4.2.2.2.

faisaient changement de leur routine habituelle à l'école. Bien qu'il n'y ait pas eu de consensus par rapport à leurs activités préférées, plusieurs élèves ont nommé avoir apprécié le dessin comme amorce de dialogue et la première activité, dans laquelle les élèves pouvaient imaginer une ville dont ils et elles étaient les dirigeant.e.s, apparaît avoir plu à beaucoup de participant.e.s. Le fait de changer le type d'amorce de chaque dialogue (ex. la lecture d'un livre, une activité de dessin, une expérience de pensée en groupe) semble avoir rendu les activités dynamiques et intéressantes pour les élèves. En général, ces dernier.e.s ont bien participé aux activités, et il n'y a pas eu de différence remarquable entre les élèves issu.e.s de l'immigration et les élèves d'implantation ancienne quant à leur participation. Cependant, un petit nombre d'élèves n'ont jamais ou très rarement parlé lors des dialogues. Leur manque de participation pourrait être lié à un inconfort à parler en grand groupe, à un besoin de bouger ou de changer d'activité plus souvent ou à une crainte de mal exprimer leurs idées à l'oral. Il est aussi possible que ces élèves ne se sentaient pas légitimes de parler en grand groupe parce qu'ils et elles pensaient que leurs opinions étaient moins valides que celles de leurs pairs (Kizel, 2016), bien que les élèves qui ne parlaient pas souvent n'étaient pas majoritairement racisé.e.s ou issu.e.s de l'immigration. Il semble également que certain.e.s élèves ont vécu de la frustration de ne pas pouvoir partager leurs idées, soit parce que les partages des autres élèves les faisaient changer d'idée avant d'avoir leur tour de parole, ou parce que, à leur tour, la discussion était rendue trop loin et leur intervention n'était plus pertinente.

À mon avis, ces commentaires pourraient informer de plusieurs manières les choix d'une personne animatrice de dialogue philosophique. Il y a eu une différence d'opinion parmi les élèves par rapport à la durée optimale des activités; cependant, il me semble clair que, afin d'assurer l'engagement d'un plus grand nombre d'élèves, il pourrait être pertinent de faire des activités incorporant plus de mouvement physique, de choisir des thèmes qui suivent les intérêts des élèves et de changer plus souvent d'activité pendant la même séance. Il pourrait également être intéressant d'examiner comment répondre aux frustrations des élèves n'ayant pas pu partager leurs opinions. Premièrement, leurs commentaires semblent suggérer que tou.te.s les élèves ne réfléchissent pas à la même vitesse; alors que certain.e.s se sentent immédiatement prêt.e.s à répondre à une question philosophique, d'autres ont besoin de plus de temps de réflexion avant de partager leurs idées. Il me semble qu'il pourrait y avoir des manières de mieux inclure ces dernier.e.s, soit en ralentissant la vitesse du dialogue ou en considérant la suggestion de Madame Chantal d'aborder un sujet philosophique plusieurs fois avec les élèves avant de l'amener en dialogue philosophique à proprement parler. Ainsi, tout.e.s les élèves, même ceux et celles qui ne sont pas habitué.e.s à avoir des conversations de nature philosophique à la maison, pourraient avoir le temps de

réfléchir au sujet avant que l'on leur demande de partager leurs opinions en grand groupe. Pour les élèves qui ressentent une frustration quand ils ou elles changent d'idée après avoir écouté les interventions de leurs pairs, il serait peut-être intéressant de souligner que la flexibilité cognitive – la capacité de réévaluer sa position en vue des interventions des autres (Hamidi et Otoufati Roudi, 2021; Choobforoushadeh *et al.*, 2023) – est, en fait, une force dans un dialogue philosophique. En effet, en tant que personne animatrice, il pourrait être pertinent de souligner aux élèves de manière explicite la valeur de la flexibilité cognitive et de féliciter ceux et celles qui font preuve d'autocorrection afin de soulager cette frustration.

Les commentaires de Madame Chantal nous révèlent plusieurs pistes de réflexion par rapport à l'implantation du dialogue philosophique dans les écoles. Elle nomme la valeur pour une personne enseignante de pouvoir observer l'animation d'une personne animatrice invitée, surtout afin d'observer la différence entre la posture d'une personne enseignante et celle d'une personne animatrice philosophique. Elle nomme également le défi de trouver des manières d'intégrer la philosophie pour enfants dans son programme. Il est effectivement essentiel que le personnel enseignant trouve des manières d'atteindre les objectifs du programme par le biais du dialogue philosophique si l'on veut que cette méthode soit adoptée sur une plus grande échelle; à cet égard, les liens entre la PPE et le Programme de formation de l'école québécoise seront explorés en plus de détail dans la section 4.2.2.2.

Par ailleurs, deux commentaires de Madame Chantal diffèrent de mes propres interprétations des résultats du projet. Premièrement, je me questionne sur la pertinence, tel qu'elle le suggère, de faire de la philosophie seulement avec les élèves qui partagent souvent leurs idées dans les dialogues. Je pense plutôt qu'il est tout à fait possible de participer dans un dialogue sans exprimer souvent ses idées à voix haute. Au lieu de seulement reconnaître la participation orale, il pourrait être pertinent d'explorer dans quelle mesure les élèves qui parlent moins souvent bénéficient quand même de leur participation dans un dialogue. À mon avis, exclure certain.e.s élèves des dialogues contribuerait à l'inégalité dans la salle de classe au lieu d'améliorer l'inclusion. De plus, si certain.e.s élèves sont réellement désintéressé.e.s du dialogue philosophique, ceci pourrait nous fournir une occasion d'améliorer l'accessibilité des activités à une plus grande variété de types d'apprenant.e.s, par exemple en intégrant des activités plus physiques. Deuxièmement, mes interprétations diffèrent de celles de Madame Chantal quant au niveau de difficulté des thèmes abordés dans les dialogues. Bien qu'il soit important de commencer avec des sujets plus accessibles et moins sensibles quand on initie un groupe de participant.e.s au dialogue philosophique, j'accorde beaucoup d'importance à l'acte de réfléchir à des thèmes complexes et même à des sujets qui

peuvent parfois mener à l'inconfort. En fait, si l'on veut parler des sujets en lien avec la discrimination et l'injustice à l'école, il est peut-être nécessaire que ces conversations soient parfois difficiles et inconfortables (Chetty et Suissa, 2016; Chetty, 2018). De plus, bien que je sois d'accord avec Madame Chantal que le dialogue sur le sentiment d'appartenance a été particulièrement complexe pour les élèves (une explication détaillée du déroulement de cette activité apparaît dans les sections 3.5.1.1 et 4.3.1), je trouve globalement qu'ils et elles ont très bien réussi à discuter de l'ensemble des sujets amenés dans les dialogues. Bien que des thèmes comme la justice et la différence ne sont pas nécessairement légers ou simples, les dialogues autour de ces sujets ont fait ressortir des réflexions nuancées et complexes chez les élèves et je crois que les sujets choisis ont été propices à des moments d'apprentissage importants pour les jeunes participant.e.s. Selon ma perspective, les élèves se sont montré.e.s absolument à la hauteur des sujets complexes que je leur ai proposés, même à l'âge de 9 ou 10 ans. À mon avis, il serait une erreur de présumer qu'ils et elles n'étaient pas capables de discuter de thèmes complexes seulement à cause de leur âge. Je prendrai soin, d'ailleurs, d'inclure de nombreux extraits de verbatim qui témoignent de leur capacité de réflexion et de leur sensibilité à des thèmes complexes dans les sections suivantes, qui proposent quatre pistes de réponse à la question de recherche du présent projet.

4.2 La piste de réponse 1 : travailler des éléments de la compétence interculturelle

Comme nommé au début de ce chapitre, l'analyse des données m'a permis d'identifier quatre pistes de réponse à ma question de recherche : quel est le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves? Cette section abordera la première d'entre elles : la philosophie pour enfants peut permettre aux participant.e.s de travailler certains éléments de la compétence interculturelle. La section suivante présentera les résultats en lien avec cette piste de réponse, suivis de la discussion de ceux-ci. Les analyses présentées dans cette section s'appuieront sur plusieurs types de données : les entretiens individuels et de groupe avec les élèves, l'entretien individuel avec l'enseignante et les transcriptions des dialogues philosophiques. Souvent, des extraits des dialogues philosophiques viendront appuyer les commentaires des participant.e.s lors des entretiens et vice versa. Alors que les autres pistes de réponse (sections 4.3, 4.4 et 4.5) s'appuieront plutôt chacune sur un dialogue en particulier, cette section présentera une analyse transversale de l'ensemble des dialogues.

4.2.1 Travailler des éléments de la compétence interculturelle : présentation des résultats

Tel que vu dans le cadre conceptuel, la compétence interculturelle est un concept assez vaste qui contient un grand éventail d'éléments (Leung *et al.*, 2014; Barrett, 2016; 2018; Ang *et al.*, 2007; Schwarzenhal *et al.*, 2019; Van Dyne *et al.*, 2012). C'est cette conception large qui a guidé mon analyse des données et qui m'a permis d'identifier cinq éléments de la compétence interculturelle que les élèves ont pu travailler lors des dialogues philosophiques. Dans cette section, j'aborderai les cinq éléments en m'appuyant sur des exemples tirés des dialogues et sur les commentaires des participant.e.s lors des entretiens. Je présenterai d'abord en quoi les dialogues philosophiques ont permis aux élèves de travailler leur écoute. Ensuite, je rendrai compte de diverses manières dont certain.e.s élèves ont appris à mieux partager la parole et d'autres à prendre parole plus souvent. Par la suite, je présenterai comment les dialogues ont créé un espace dans lequel les élèves ont pu partager une diversité de perspectives et accueillir les perspectives divergentes avec respect et ouverture. Dans la section sur le quatrième élément, la flexibilité cognitive, j'exposerai comment les élèves ont pu pratiquer le doute, la nuance et la capacité de changer d'avis. La dernière section abordera le cinquième élément, l'empathie, et présentera plusieurs exemples dans lesquels les élèves tentaient d'imaginer et de comprendre une perspective différente de la leur. Après la présentation de l'ensemble de ces résultats, j'aborderai la discussion de cette première piste de réponse.

4.2.1.1 L'écoute

En réfléchissant sur les effets de la philosophie pour enfants chez les élèves de sa classe, Madame Chantal a tout d'abord nommé l'écoute. Pour elle, l'écoute prenait une autre forme que d'habitude lors des dialogues philosophiques; même quand les élèves ne semblaient pas physiquement être dans une posture d'écoute, leurs interventions dans le dialogue démontraient un haut niveau de concentration et d'engagement :

Madame Chantal: Beaucoup d'enfants en classe en temps régulier sont en écoute, à me regarder. Et là, dans les activités philo, ils étaient en écoute, mais en faisant autre chose, je sais pas, en regardant le plancher, en regardant la feuille, en regardant à la fenêtre. Mais quand venait le temps de leur adresser une question, ils avaient écouté. Ils avaient écouté. [...] On voyait pas qu'ils nous regardaient, mais ils étaient quand même à l'écoute de toute la discussion. Ils semblaient [...] amorphes, « ah, je suis fatigué, » mais quand venait le temps, « okay, mais, toi, donne-moi ton avis, » on voyait qu'ils se réveillaient, [...] « wow, okay, t'étais quand même avec nous. » C'est de voir cette écoute-là, ce deuxième degré d'écoute-là que je trouvais bien chez certains enfants qui ne l'avaient pas [dans d'autres contextes]. (Entretien individuel)

Plusieurs éléments dans les interventions lors des dialogues me permettent d'avancer que les élèves ont démontré une écoute active et engagée. En général, les interventions des élèves suivaient le fil du dialogue; il est facile de voir un lien entre chaque intervention et les idées qui ont été exprimées précédemment. Les élèves ont souvent exprimé leur accord ou leur désaccord avec les idées de leurs pairs, ce qui démontre leur implication dans le dialogue et leur écoute des interventions des autres élèves. Ils et elles ont souvent été capables de reprendre un élément de l'intervention d'un.e autre élève pour construire leur propre argument. Il y a également plusieurs exemples d'élèves qui nommaient le fait de reconnaître certains éléments de leurs propres idées dans les interventions de leurs pairs. Dans ces moments, les élèves démontraient non seulement qu'ils et elles écoutaient activement les interventions de leurs pairs, mais également qu'ils et elles faisaient des liens entre ces interventions et leurs propres idées, même si les idées avaient été exprimées dans d'autres mots. Lors du dialogue 4, Alice a nommé que Xavier avait réussi à exprimer une idée qu'elle avait essayé d'expliquer précédemment : « Moi, qu'est-ce que [Xavier] a dit, [...] c'est à peu près ça que j'essayais de dire tantôt quand j'arrivais pas à m'expliquer. » Similairement, lors du dialogue 5, Samira a dit que l'intervention de Santiago avait transformé une idée qu'elle avait exprimée plus tôt dans le dialogue : « Je suis d'accord avec [Santiago], c'est très intéressant ce qu'il a dit. [...] L'idée qu'on a dit [avant], elle a été changée, mais juste d'un autre point de vue. »

À plusieurs reprises dans les dialogues, les élèves se sont montrés.e.s capables de résumer les propos de leurs pairs. Dans le cadre de mon animation, j'écrivais sur une feuille au milieu du cercle pour garder une trace du cheminement de notre réflexion collective et je demandais souvent aux élèves comment résumer leur intervention en quelques mots. Quand un.e élève n'arrivait pas à résumer sa propre intervention, d'autres élèves partageaient leurs propositions de résumé. Dans l'extrait suivant, Gabriela propose un mot pour résumer les propos de Liam par rapport à l'idée que les adultes travaillent pour nourrir les enfants, qui ne travaillent pas :

Liam : C'est comme si toute la nourriture que les adultes ont eue quand ils étaient petits, c'est comme s'ils la donneraient à leurs enfants.

Ellen : [...] Comment je pourrais écrire ton idée?

Liam : Je sais pas.

Ellen : Est-ce que quelqu'un pourrait nous suggérer comment écrire l'idée de [Liam]? [...]

Gabriela : Échange? (Dialogue 2)

Dans cet extrait, Gabriela se montre capable non seulement d'écouter l'intervention de Liam et de la comprendre, mais également de proposer une manière de résumer une idée qui n'était pas, à la base, la sienne. À mon avis, ceci témoigne d'un haut niveau d'écoute et d'engagement avec les idées de ses pairs.

Il est également intéressant de noter comment les élèves réagissaient quand un.e de leurs pairs semblait avoir de la difficulté à s'exprimer. Si un.e élève cherchait un mot, d'autres élèves lui en offraient des suggestions. Plus impressionnant encore, il est arrivé plusieurs fois que, quand un.e élève s'est exprimé.e d'une manière difficile à comprendre, un.e autre élève a été capable de résumer ses idées pour que le reste du groupe comprenne. Durant les dialogues, quand un.e élève n'arrivait pas à exprimer ses pensées de manière cohérente, je demandais au groupe si quelqu'un.e qui avait bien compris l'idée de la personne pouvait l'expliquer au groupe. Certain.e.s élèves ont démontré qu'ils et elles avaient écouté assez attentivement pour reformuler clairement les idées de leurs pairs dans leurs propres mots. Dans l'extrait suivant, tiré du dialogue 1, le groupe discute d'une ville imaginaire dessinée par un groupe d'élèves, une ville dans laquelle ces élèves auraient le pouvoir de tout décider. Certain.e.s élèves proposent que, dans le monde où se trouve cette ville, il n'y ait pas d'argent, mais d'autres ne sont pas d'accord. Samira résume l'intervention d'Emma avec plus de clarté :

Ellen : Est-ce que tu penses que, dans ce monde, tout serait gratuit?

Emma : Non. Parce que, en fait, si ton rêve, c'est d'être dans l'espace, et c'est gratuit... [...] Ça serait gratuit, parce que les enfants peuvent pas faire tout qu'est-ce qu'ils veulent, mais tous les rêves qu'ils veulent.

Ellen : [...] On veut bien comprendre ton idée! Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a bien compris son idée qui pourrait la mettre dans d'autres mots?

Samira : Je crois que c'était ça : on peut pas mériter l'argent juste comme ça, bien, il faut le mériter, il faut mériter l'argent. Comme elle a dit, par exemple, si c'est ton rêve d'aller dans l'espace, il faut travailler, il y a beaucoup de choses avant d'arriver à cette étape-là, avant de faire ton rêve. Donc je trouve que, avoir de l'argent, je crois que c'est qu'est-ce qu'elle a dit, [...] il faut travailler fort pour l'avoir. (Dialogue 1)

Lors du moment à la fin de chaque dialogue où nous faisons un retour métacognitif sur l'expérience que nous avons vécue ensemble, les élèves ont souvent dit qu'ils et elles trouvaient qu'il y avait eu une bonne écoute au sein du groupe. Cependant, il est important de mentionner les commentaires de certain.e.s élèves qui, lors des entretiens de groupe, ont nommé un manque d'écoute chez certain.e.s. Ils et elles ont affirmé que certain.e.s élèves répétaient les mêmes idées qui avaient déjà été partagées, suggérant qu'ils et elles n'avaient pas écouté les interventions de leurs pairs :

Raphaël : J'ai l'impression que quand on parlait, c'était un peu répétitif, on disait souvent la même chose. [...] Deux fois, *okay*, mais [...] dix fois, c'est long.

Emma : Il y avait des personnes qui écoutaient pas... [Une personne] parlait, l'autre personne n'écoutait pas, et là après, l'autre [...] il levait la main et il a dit la même chose qu'il [la première personne] vient de dire. (Entretien de groupe)

Ces répétitions suggèrent que, à certaines reprises, l'écoute a été un peu plus difficile pour les élèves. Cependant, les extraits précédents me permettent d'avancer que les élèves ont souvent été capables d'une écoute active de haut niveau.

4.2.1.2 Le partage et la prise de parole

Lors de son entretien, Madame Chantal a noté qu'elle avait remarqué des changements dans différents éléments de la communication chez ses élèves, notamment en lien avec la prise et le partage de parole. Elle a nommé un élève en particulier, Xavier, qui avait tendance à dominer les discussions en classe. Selon elle, les dialogues lui ont appris à laisser plus de place aux autres élèves voulant s'exprimer :

Madame Chantal : Maintenant, il [Xavier] laisse la place aux autres. Il prend la parole, mais de très courte durée. Là, après ça, il se retourne vers son équipe, « quelqu'un d'autre? ». S'il voit que personne [ne] prend le *lead*, il continue. Mais il offre la possibilité maintenant, puis ça, il faisait pas [avant]. (Entretien individuel)

Alice a nommé un changement similaire chez elle, surtout lors des dialogues comprenant un élément de travail d'équipe :

Alice : J'ai l'habitude de souvent parler [...] puis souvent [...] je laisse pas les [autres] personnes parler. [...] Fait que, quand qu'on fait des travaux d'équipe, je réfléchis puis je me dis qu'il faut que je les laisse parler. [...] Dans le gâteau [le dialogue sur la justice], on était en équipe, j'ai réalisé qu'il y en avait [d'autres élèves] qui laissaient pas parler. [...] Bien, moi j'étais là, j'essayais, je me forçais à ne pas pas [*sic*] laisser les autres parler. (Entretien de groupe)

Carlos a affirmé qu'il avait remarqué cette capacité de partager la parole non seulement dans la salle de classe, mais également dans ses discussions avec ses ami.e.s en dehors de l'école :

Carlos : Quand tu parles avec des amis, souvent c'est, on se coupe tout le temps la parole pour parler, mais les dialogues, c'était, on faisait tout le temps ça [tendre la main] pour parler, et moi je trouve que maintenant, je ne coupe plus la parole quand je parle avec mes amis. Je laisse, et ensuite je parle. Et mes amis aussi font comme ça. (Entretien de groupe)

Similairement, Madame Chantal a remarqué d'autres manières dont les compétences de communication développées lors des dialogues avaient suivi les élèves en dehors de leurs cours. Pour elle, la capacité d'attendre son tour dans une discussion et de laisser la place aux autres qui veulent s'exprimer était visible dans la manière dont les élèves gèrent les conflits en dehors de la salle de classe. Elle a expliqué que les dialogues philosophiques avaient soutenu, chez les élèves, la capacité de s'exprimer clairement et de laisser la place pour que les autres s'expriment aussi. Lors des conflits dans la cour d'école, les élèves ont repris la même structure de partage de parole qu'ils et elles avaient expérimentée lors des dialogues philosophiques :

Madame Chantal : [Les élèves ont développé] la capacité d'expliquer quelque chose, une situation. Quelque chose qui arrive dans la cour d'école. Il y a des enfants qui, « non, c'est mon droit de parole, c'est à mon tour... » Ils tendaient la main. C'est de revoir la même structure qui a été adaptée pour le conflit de récréation... Ça a été une structure pour eux qui était sécurisante, puis ils l'ont repris. Ça, je l'ai remarqué... Pour en parler [des conflits], et la résolution suit après... Souvent, on dit, « *okay*, on peut prendre le temps de, on tend la main, chacun notre tour, puis on verra qu'est-ce qu'on peut [faire après]. » (Entretien individuel)

En même temps que certain.e.s élèves apprenaient à partager la parole, d'autres trouvaient le courage pour s'exprimer devant le groupe. Lors de l'entretien de groupe, Noah a affirmé que le fait d'avoir participé à plusieurs dialogues lui avait permis de gagner plus de confiance en lui et de prendre parole plus souvent :

Noah : La première fois, je parlais pas beaucoup. Mais là, de plus en plus, je me suis habitué. [...] C'est pas que je voulais pas [parler], c'est que, en fait, je savais pas quoi dire puis j'étais tout gêné parce que c'était la première fois, puis là je suis plus habitué. (Entretien de groupe)

D'autres élèves ont également remarqué en quoi les dialogues philosophiques avaient permis à certain.e.s élèves de s'exprimer plus souvent; James a remarqué que, en pratiquant le dialogue philosophique de manière régulière en classe, « ça pourrait aider [ces élèves] à être plus à l'aise pour qu'est-ce qu'ils vont dire, pour leur apprendre à plus parler et dire leurs opinions » (entretien individuel).

Cependant, ce n'est pas l'ensemble des élèves qui se sont senti.e.s toujours à l'aise de s'exprimer lors des dialogues. Certain.e.s ont exprimé une réticence à prendre parole dans les dialogues par peur de ne pas savoir expliquer leurs idées clairement :

Santiago : Des fois [...] je partageais pas mes idées [...] parce que je savais pas comment dire.

Raphaël : Moi aussi, c'est un peu comme [Santiago], j'avais peur de pas utiliser les bons mots, de mal exprimer, dire n'importe quoi, et que le monde soit comme, « tu dis quoi? », qu'ils comprennent pas. (Entretien de groupe)

La capacité de s'exprimer de manière claire et cohérente a clairement été un élément facilitateur qui permet la prise de parole. L'enseignante a affirmé que certain.e.s élèves avaient eu de la difficulté à exprimer leurs pensées de manière claire et succincte, ce qui a certainement eu un impact sur leur participation dans les dialogues. Par contre, elle a nommé que la pratique des dialogues philosophiques pourrait permettre de développer cette capacité et que certain.e.s élèves avaient appris à synthétiser leurs idées grâce aux dialogues :

Madame Chantal : Cette synthèse-là, c'est difficile. Il y a des élèves qui ont réussi à le faire bien, puis il y a des fois où on voyait l'enfant, puis là, il répétait, puis il parlait, puis il parlait... C'est de synthétiser, qui était facile pour certains et vraiment un bel apprentissage pour d'autres. (Entretien individuel)

Selon elle, les dialogues ont été une occasion pour certain.e.s élèves de travailler la clarté de leurs interventions, ce qui a peut-être facilité leur pleine participation dans les dialogues.

4.2.1.3 Le respect des opinions divergentes

Avec certain.e.s élèves qui apprenaient à plus partager la parole et d'autres qui apprenaient à prendre confiance afin de s'exprimer devant le groupe, les élèves ont créé un espace dans lequel une grande diversité de perspectives ont pu être partagées. Durant chaque dialogue, le groupe accueillait plusieurs points de vue sur le même sujet et les élèves arrivaient à exprimer leurs opinions, même si leur perspective était à l'opposé de ce qui avait été partagé précédemment. Le premier dialogue (sur les enfants et les adultes) nous offre plusieurs exemples d'opinions divergentes sur le même sujet. Pendant une section du dialogue, les élèves se demandaient si les adultes ou les enfants étaient naturellement plus violent.e.s. Les extraits suivants du dialogue 1 témoignent de la diversité d'opinions partagées sur le sujet :

Carlos : Je trouve que les adultes, ils sont beaucoup plus violents que les enfants. Bien, les enfants, ils sont violents, mais, c'est, ils tuent pas les personnes.

Xavier : Pour la Première Guerre mondiale, Deuxième Guerre mondiale, c'est tout le temps les adultes qui ont décidé que, on fait la guerre contre eux, tout ça. Puis si c'est les enfants, peut-être qu'ils auront plus d'harmonie, ils vont plutôt dire, « c'est pas grave, je vais pas prendre ce continent-là, ça sert à rien, on a déjà un continent pour nous. »

James : Ça dépend, tu sais. Parce que des fois, des enfants, ils s'attaquent juste pour le *fun*, ou ils ont des conflits et ils savent pas comment le gérer. [...] Mais les adultes, je pense [...] leur type de violence est pire parce qu'ils ont des armes et tout ça.

Raphaël : Quand il y a pas d'adultes, les enfants sont comme, « *yes*, je fais ce que je veux. » Donc en vrai, ils se disent, il n'y a personne pour m'empêcher, parce que les adultes ne sont plus là pour les empêcher de la bataille. Donc en vrai, ils peuvent se battre, ils peuvent faire n'importe quoi. Et il y aurait peut-être un peu plus de violence. (Dialogue 1)

Bien que les élèves n'étaient pas tou.te.s d'accord, ils et elles arrivaient à exprimer une variété de perspectives de manière respectueuse et à recevoir les idées de leurs pairs avec une grande ouverture. Même lors des moments où la majorité des élèves semblaient être en consensus sur un sujet, il y a souvent eu au moins un.e élève qui exprimait son désaccord, et les interventions divergentes ont généralement été bien accueillies par les autres élèves. L'enseignante a exprimé qu'elle avait remarqué un grand respect chez les enfants même quand ils et elles n'étaient pas d'accord sur un sujet :

Madame Chantal : Il y a certaines personnes qui ont appris à ne pas rire de l'autre. [...] Les élèves ont été très respectueux. Je me souviens pas qu'un enfant ait dit, « non, moi, je suis pas d'accord avec toi! » ou, « c'est [complètement] idiot ce que tu dis! » [...] Je pense pas, de mémoire j'en ai pas entendu. [...] Ces enfants-là ont été respectueux de la demande [de respecter les idées de leurs pairs]. (Entretien individuel)

Certain.e.s élèves ont exprimé un sentiment similaire lors des entretiens à la fin du projet. Quand je lui ai demandé comment elle se sentait lorsque tout le monde n'était pas d'accord sur un sujet, Gabriela a exprimé l'importance de respecter les opinions divergentes et de rester ouverte à une variété de perspectives : « C'est pas parce que je suis pas du même avis que je peux dire, "t'es vraiment pas bon, t'as pas de bonnes opinions" » (entretien individuel). Coralie, quant à elle, semblait très à l'aise avec le fait qu'il y ait une diversité d'opinions dans le dialogue : « J'ai trouvé ça très normal [que les élèves ne soient pas tou.te.s d'accord] parce que... des fois, il vont y avoir des gens qui sont pas d'accord sur des choses, puis c'est pas grave » (entretien de groupe). En fait, Samira voyait un avantage dans le fait d'entendre des opinions contraires à la sienne; pour elle, les opinions divergentes l'encourageaient à questionner ses propres opinions :

Samira : [Je me sentais] normale [quand on n'était pas tou.te.s d'accord], parce qu'on n'a pas tous les mêmes opinions. Ça faisait réfléchir, surtout, quand plusieurs personnes répondaient non alors que toi tu répondais oui. (Entretien de groupe)

Il y a toutefois certain.e.s élèves qui ont exprimé qu'ils et elles avaient eu de la difficulté à accepter la diversité d'opinions présentes dans la classe. Certain.e.s ont exprimé un sentiment de compétition et un désir que leurs pairs soient d'accord avec leurs idées :

Alice : Je sais pas pourquoi, mais moi, je me fâche. [...] J'aime ça parler puis dire [...] mes idées, on dirait que ça me fâche que les autres ont une autre idée. [...] C'est comme si je perds un match de quelque chose. (Entretien de groupe)

Le respect des opinions divergentes restait donc une capacité à travailler pour certain.e.s. Cependant, les dialogues nous fournissent beaucoup d'exemples d'élèves qui se pratiquaient à exprimer des opinions divergentes et à accepter celles de leurs pairs avec respect et ouverture. En fait, les élèves ont parfois été suffisamment ouvert.e.s aux opinions divergentes pour ne pas seulement les écouter, mais également pour ajuster leur propre position en fonction des interventions des autres. Gabriela a expliqué que parfois, son opinion avait changé grâce aux interventions des autres élèves :

Gabriela : Quand ils parlaient d'un autre avis que moi, j'arrivais à les écouter et des fois j'étais d'accord avec eux, j'étais un peu mélangée.

Ellen : Est-ce que parfois ça t'a fait changer d'avis?

Gabriela : Oui. (Entretien de groupe)

4.2.1.4 La flexibilité cognitive

Cette capacité de se laisser changer d'avis à force d'écouter différentes perspectives – que l'on pourrait appeler la flexibilité cognitive – est une compétence que l'on observe souvent dans les dialogues menés. Grâce à leur écoute engagée et à leur ouverture aux opinions divergentes, les élèves participant.e.s ont exprimé avoir souvent changé d'avis lors des dialogues. Par exemple, lors de l'entretien de groupe, James a fait référence à son expérience lors du premier dialogue dans lequel le groupe discutait des villes imaginaires desquelles les élèves étaient les dirigeant.e.s. Il a expliqué que sa position initiale avait changé grâce à la discussion de groupe :

James : Peut-être un monde qu'on aimerait serait pas le monde idéal. [...] Si les enfants avaient tout le contrôle, au début tu penses que c'est vraiment bon pour nous, mais après tu vois que c'est pas la meilleure chose.

Ellen : Est-ce que t'as l'impression que ton opinion a changé pendant ce dialogue?

James : Oui. À cause de la philo.

Ellen : Puis comment tu te sentais quand ton opinion a changé?

James : Bien. Parce que j'ai compris un peu plus. (Entretien de groupe)

Dans cet extrait, on voit que James n'était pas seulement ouvert à changer son opinion, mais qu'il était même content d'avoir eu l'occasion de raffiner sa perspective grâce aux partages de ses pairs. Gabriela a exprimé un sentiment similaire. Pour elle, même si se questionner a parfois été une expérience déstabilisante, elle était contente de changer d'avis, car ça lui a permis d'apprendre et d'avancer dans sa compréhension du monde :

Ellen: Comment tu te sentais quand tu changeais d'avis dans un dialogue?

Gabriela : Je me sentais un peu confuse parce que j'avais des avis différents, j'avais une opinion, puis après j'étais comme, "mais je suis pas sûre de cette opinion. "

Ellen : C'était quoi ton émotion par rapport à ça?

Gabriela : Je me sentais quand même contente parce que savoir que t'as des questions à résoudre dans la vie, c'est bien parce que tu vas chercher, puis quand tu trouves [la réponse], tu te sens bien parce que t'as trouvé ta réponse et là tu sais plus de choses.

(Entretien individuel)

La flexibilité cognitive est liée à un confort avec l'ambiguïté et l'incertitude; pour être en mesure de changer d'avis, il faut que l'on soit capable de passer par des moments dans lesquels on n'est pas certain.e d'où se situer parmi plusieurs positions potentiellement valides. Le dialogue 2 sur la justice nous fournit un bon exemple de la considération de plusieurs perspectives sur un enjeu. À la fin du dialogue, après avoir entendu une variété de différentes définitions de la justice, j'ai demandé aux élèves quelle définition leur semblait la plus adaptée. Samira a exprimé une ouverture à considérer la validité de plusieurs définitions et une volonté d'en intégrer plusieurs dans sa position sur le sujet : « Toutes nos idées et hypothèses vont bien dans la justice. [...] Chaque définition, c'est un peu la justice » (dialogue 2).

À plusieurs reprises, les élèves ont démontré une ouverture à douter d'eux- et d'elles-mêmes et à exprimer qu'ils et elles ne sont pas certain.e.s d'avoir la bonne réponse. Dans le dialogue 3 sur le génie, plusieurs élèves ont exprimé beaucoup de doute dans leurs réflexions : Samira a dit que « c'[était] dur de dire c'est quoi un génie » et Alice a affirmé avoir « beaucoup hésité entre non et oui. » On peut voir dans ces interventions une ouverture à rester dans le doute et l'incertitude. Les élèves se sont montré.e.s prêt.e.s à se questionner, à proposer des idées sans y tenir trop fort et à considérer la validité de plusieurs perspectives sur un enjeu.

Il y a cependant une différence importante entre le confort avec l'ambiguïté et le relativisme absolu, une perspective dans laquelle on prétend qu'il n'y a pas de mauvaises réponses et que tout le monde peut garder son opinion sans devoir se justifier. Lors des entretiens à la fin du projet, plusieurs élèves ont répété

l'idée qu'il n'y avait « pas vraiment de bonnes et mauvaises réponses » (Noah, entretien de groupe). Certain.e.s semblaient avoir de la difficulté à faire la différence entre accueillir chaque idée avec respect et accepter toutes les idées sans les questionner, qu'elles soient fondées sur un raisonnement robuste ou non. Cependant, d'autres semblaient reconnaître le paradoxe qui existe quand on suggère que toutes les réponses sont bonnes. Par exemple, Carlos semblait être mitigé sur l'idée d'accepter l'ensemble des réponses sans les questionner. Lors de l'entretien de groupe, il a dit qu'il « [fallait] toujours se dire qu'il n'y a pas de mauvaises ni de bonnes réponses, » mais il a remarqué qu'il y avait toutefois certaines positions que l'on ne peut pas facilement défendre : « c'est comme si tu me disais [que] deux plus deux, ça faisait pas quatre » (entretien de groupe).

Le dialogue philosophique nous demande de considérer une variété de perspectives et d'examiner chaque idée avec un regard critique. C'est en considérant les mérites de chaque argument que l'on apprend à intégrer des éléments de plusieurs perspectives afin de construire des arguments nuancés. En effet, plusieurs élèves se sont montré.e.s capables d'exprimer des positions nuancées qui considéraient plusieurs perspectives sur le même sujet sans tomber dans le relativisme absolu. Les prochains extraits sont tirés du dialogue 3 sur le génie. Dans leurs interventions, ces élèves vont plus loin que de dire seulement qu'il existe plusieurs bonnes réponses à la question. Ils sont capables d'exprimer une position nuancée en considérant différents angles de la question :

Raphaël : Moi, je suis moyennement d'accord qu'il faut être un génie pour faire [des belles choses]. Je suis moyennement d'accord. Parce que si t'es pas un génie, et tu vas faire quelque chose de super beau, ça va te prendre un petit peu plus de temps que quelqu'un qui est un génie. Mais t'es pas obligé d'en être un si tu veux faire quelque chose de beau. Donc en vrai je suis un peu des deux côtés. Parce que [si tu n'es pas un génie], t'es capable de tout faire, mais juste que ça risque de pas être [aussi rapide].

Xavier : Ça dépend, parce que pour faire de la peinture, t'as pas besoin d'être un génie parce que tu peux être super bon en dessin et tout ça, mais pour faire des avions et tout ça, [...] ça devrait quand même prendre un génie ou une personne qui connaît sa matière.

Noah : Moi, je crois qu'il faut être un génie pour faire de belles choses, mais il faut que tu sois un génie dans ta matière, il faut que tu fasses des trucs dans [le domaine dans lequel] t'es un génie. Si t'es pas, exemple, tu fais pas beaucoup de mathématiques, puis genre c'est la deuxième fois que tu fais ça, bien, tu vas pas être nécessairement un génie, il faut que tu sois un génie dans [ce que] tu fais [régulièrement], tu te pratiques, puis t'es bon. (Dialogue 3)

En général, les élèves semblaient être ouvert.e.s à se questionner, à changer d'avis et à développer des points de vue nuancés qui considèrent une variété de perspectives. En effet, quand je leur ai demandé de nommer les effets des activités philosophiques chez eux et elles, plusieurs ont nommé le fait de se poser plus de questions sur leur vie. Même si l'expérience de douter de soi-même, d'être dans l'incertitude ou de changer d'avis peut être déstabilisant, plusieurs élèves ont dit qu'ils et elles étaient reconnaissant.e.s pour l'expérience parce qu'elle leur avait permis de grandir :

Ellen : Penses-tu qu'on devrait faire de la philo à l'école?

Samira : Oui, je trouve. Parce que c'est vrai que ça change un peu sa façon de voir, tu te poses des questions... Et puis, on est en pleine croissance, donc ensuite on va garder ça. C'est vrai que ça aide, je crois, pour quand on va grandir. Parce qu'en 3^e et en 4^e [année de primaire], j'ai beaucoup changé grâce à ça.

Ellen : Quand tu penses à grandir, qu'est-ce que tu penses que tu vas garder avec toi après avoir fait de la philo?

Samira : Me poser plus de questions qu'avant. Et je vais essayer, avec tout ce que je sais, je vais essayer d'y répondre pour avancer. Pour moi, c'est ça la philo : poser des questions et essayer d'y répondre. (Entretien individuel)

Gabriela : Avant [de faire les dialogues], j'étais sûre que la réponse était quelque chose, puis là je suis pas très sûre et là je réfléchis. C'est bien de réfléchir au lieu d'avoir tout le temps la même réponse.

Ellen : Est-ce que tu penses que c'est une bonne chose de pouvoir changer ton avis?

Gabriela : Oui.

Ellen : Est-ce que ça te rend mal à l'aise de pas savoir c'est quoi la réponse?

Gabriela : Non, parce que j'aime avoir des défis dans la vie. (Entretien individuel)

Il est néanmoins important de mentionner que certain.e.s élèves ont démontré plus de flexibilité cognitive que d'autres. Samira et Gabriela, par exemple, ont souvent pris parole dans les dialogues et ont exprimé plusieurs fois lors des entretiens qu'elles étaient contentes de se poser des questions et « d'avoir des défis ». Cependant, il y a d'autres élèves qui ont démontré une certaine rigidité cognitive en parlant de la diversité de perspectives présentes dans un dialogue. Par exemple, Coralie a exprimé qu'elle était ouverte à écouter les perspectives des autres élèves parce que, de toute manière, ses pairs ne pouvaient pas la faire changer d'avis :

Coralie : Si des gens sont pas d'accord, pour moi, ça reste mon opinion à moi et il n'y a personne qui peut dire... il peut avoir des gens qui ont une autre opinion, mais c'est mon opinion à moi, il n'y a personne qui peut dire autre chose sur mon opinion parce que j'ai gardé cette opinion. (Entretien de groupe)

Il est néanmoins intéressant de remarquer que Coralie a également exprimé une curiosité par rapport aux opinions de ses pairs. Bien que sa capacité de changer d'avis et de douter d'elle-même restait à travailler, elle a exprimé que le fait d'entendre les idées de ses pairs avait été une de ses parties préférées quand venait le temps de faire de la philosophie : « J'ai apprécié d'apprendre des idées des autres. [...] Ça t'apprend des choses. [...] J'aimerais bien savoir ce que les gens pensent dans leur tête » (entretien de groupe).

4.2.1.5 L'empathie

Coralie n'est pas la seule à avoir exprimé une grande curiosité par rapport aux perspectives de ses pairs. En fait, un grand nombre d'élèves ont dit que le fait d'entendre une variété de perspectives sur un enjeu avait été un des éléments de la philosophie qu'ils et elles avaient le plus aimé dans les dialogues philosophiques. Selon les élèves, les dialogues ont créé une occasion d'avoir un accès privilégié aux réflexions de leurs camarades de classe, un accès qui ne leur était pas possible dans la vie de tous les jours, et ceci a eu plusieurs effets. Certain.e.s ont nommé que les partages des autres leur donnaient de nouvelles idées :

Samira : Ça nous donnait des idées. C'est ce qui faisait avancer la discussion. Par exemple, on a une question, et là, t'as plus vraiment trop d'idées de [...] c'est quoi ton avis, et donc ensuite, plus t'entends les autres dire [leurs opinions], ça te donne des idées. (Entretien de groupe)

Certain.e.s ont également nommé des effets interpersonnels de ce partage d'idées. Pour Gabriela, le fait de partager ses opinions dans les dialogues a permis aux autres élèves de mieux la connaître et de voir à quel point leurs perspectives étaient similaires : « Maintenant ils me connaissent mieux, puis ils savent des fois on a des points en commun quand on se parle, parce que des fois on a les mêmes avis » (entretien individuel). Pour une élève immigrante de première génération et une des seules élèves dans la classe qui n'a pas le français comme langue maternelle, on peut imaginer que le fait d'échanger avec ses pairs lors des dialogues a potentiellement eu un effet important sur son sentiment d'appartenance dans sa classe et sur ses liens d'amitié avec les autres élèves. James, issu de l'immigration de deuxième génération, a nommé un bienfait similaire : « Des fois, peut-être [avant les dialogues], tu voudrais pas être leur ami, mais après que tu vois qu'ils ont une opinion et ils t'ont aidé à changer [d'avis], peut-être tu voudrais être leur ami » (entretien individuel). Le fait de découvrir des similarités entre sa perspective et celle des autres élèves peut permettre de développer des liens d'amitié et pourrait peut-être renforcer le sentiment d'être à sa place au sein du groupe.

Plusieurs élèves ont nommé l'idée qu'entendre la perspective d'une personne peut changer notre manière d'interagir avec elle en dehors des dialogues philosophiques. Noah a expliqué comment les dialogues l'avaient aidé dans ses relations avec les autres élèves : « J'ai le goût de savoir les opinions des autres. Comme ça je pourrais m'habituer à eux puis je pourrais faire des choses qu'ils aiment, puis pas me tromper puis faire quelque chose qu'ils aiment pas, qu'ils veulent pas que ça se fasse » (entretien de groupe). Écouter les idées d'une personne peut également nous permettre de mieux la comprendre. Par exemple, selon James, si quelqu'un.e a un comportement que l'on trouve désagréable, entendre ses idées pourrait nous aider à comprendre ses actions : « Peut-être je dirais qu'ils [d'autres élèves] étaient très gossants et après peut-être je trouve la réponse pourquoi ils sont comme ça, pourquoi je pourrais les trouver gossants » (entretien individuel). Gabriela a nommé une idée similaire lors de son entretien individuel : connaître la perspective des autres personnes nous permet de développer de l'empathie envers elles quand ces dernières ne nous traitent pas de manière agréable. Elle a dit qu'elle avait beaucoup aimé connaître les idées des autres personnes. Quand je lui ai demandé pourquoi, elle a répondu :

Gabriela : Ma mère, elle dit tout le temps que si une personne est méchante avec toi, peut-être qu'elle se sent pas bien dans sa vie. [...] [Si] elle est méchante avec moi, [...] je contredis pas, je dis pas des choses méchantes en retour, j'essaie de comprendre la personne. (Entretien individuel)

Cet exercice – celui de se mettre à la place d'une autre personne – en est un que les dialogues philosophiques ont permis aux élèves de pratiquer de manière intentionnelle. À plusieurs reprises dans les dialogues, les élèves se sont pratiqué.e.s à imaginer et à articuler des perspectives différentes de la leur. Lors du dialogue 3 sur le génie, la majorité de la classe semblait être d'accord qu'il n'était pas nécessaire d'être un génie pour créer de belles choses. J'ai invité alors les élèves à imaginer une personne fictive avec la perspective inverse et à articuler le possible raisonnement de cette personne. Dans les prochains extraits du dialogue 3, deux élèves imaginent la perspective contraire de la leur et essaient de la justifier :

Xavier : Là, je vais dire oui, mais c'est pas ça que je pense, mais... On disait, des personnes normales, comme [Liam et Emma] et tout ça, ils ont barbouillé, mais ils savaient pas qu'ils allaient faire [quelque chose de beau]. C'était de la chance. Et s'il y a un génie, on va dire, bien, il sait ce qu'il va faire, puis il va bien le faire, et il y aura pas de chance, il aura travaillé dessus pour réussir à faire la belle chose.

Gabriela : Moi, je dirais non, mais je me mets à la place d'une personne qui dirait oui. Bien, oui, parce qu'il faut être des fois un génie pour construire des maisons et tout ça, pour avoir

un plan dans la tête. Un bébé peut pas faire comme ça, il barbouille une maison puis là, il la construit, puis c'est tout croche. (Dialogue 3)

Encore plus intéressant, les élèves ont assez intégré cette capacité d'imaginer une perspective opposée à la leur que certain.e.s ont commencé à le faire de manière autonome. Lors du dialogue 6, les élèves discutaient en petits groupes sur la question « Est-ce que les grands devraient diriger et les petits devraient suivre? ». Même si je circulais entre les groupes pour les soutenir dans leurs réflexions, je ne pouvais pas écouter ou guider l'ensemble des petits dialogues en même temps. Quand je suis allée observer le dialogue dans un des petits groupes, Samira m'a expliqué que, en voyant que tous les membres du groupe semblaient être d'accord sur la réponse à la question, elle a invité le groupe à essayer d'imaginer le raisonnement d'une personne qui avait l'opinion inverse. Tou.te.s les élèves dans le groupe ont essayé l'exercice ensemble. Pour elle, la pertinence d'imaginer l'inverse de sa position était claire même sans qu'un.e adulte lui demande de le faire.

Les résultats présentés dans cette section démontrent en quoi les dialogues philosophiques animés dans le cadre du présent projet ont permis aux élèves de travailler certains éléments de la compétence interculturelle. Maintenant que ces résultats ont été présentés, j'interpréterai cette première section de résultats en les mettant en dialogue avec la littérature scientifique.

4.2.2 Travailler des éléments de la compétence interculturelle : discussion

Au départ, ce projet de recherche a posé la question suivante : quel est le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves? Les résultats présentés dans cette section me permettent de proposer une première piste de réponse à cette question, soit que la philosophie pour enfants peut permettre aux participant.e.s de travailler certains éléments de la compétence interculturelle. Dans les dialogues, les élèves démontrent une écoute active et engagée quand ils et elles reprennent des éléments des interventions de leurs pairs dans leurs propres interventions ou quand ils et elles sont capables de résumer les interventions de leurs pairs dans leurs propres mots. Certain.e.s élèves ont appris à laisser plus de place pour que d'autres élèves puissent exprimer leurs opinions; d'autres ont pris davantage confiance en eux ou en elles et ont commencé à prendre la parole plus souvent dans les dialogues. Ces capacités ont même eu un impact sur la manière dont les élèves communiquent dans des situations conflictuelles hors de la salle de classe. À plusieurs reprises, les dialogues philosophiques ont permis de faire ressortir une variété de perspectives sur le même sujet; les élèves ont souvent exprimé des opinions

divergentes et ces opinions ont généralement été reçues avec ouverture et respect. En général, les élèves disent qu'ils et elles étaient content.e.s d'entendre des opinions qui différaient des leurs parce que cette diversité de perspectives leur permettait de reconsidérer leur propre position ou de voir le sujet sous d'autres angles. Effectivement, plusieurs élèves disent qu'ils ou elles ont changé d'avis dans un dialogue grâce aux partages de leurs pairs. De plus, les élèves se montrent capables d'exprimer des perspectives nuancées qui considèrent plusieurs points de vue sur un sujet. Ils et elles semblent voir la pertinence de réellement considérer la validité des perspectives des autres élèves, car cette ouverture peut leur permettre non seulement d'avancer dans leur compréhension d'un sujet, mais également d'avoir accès à la vie intérieure de leurs pairs. Plusieurs élèves démontrent également leur capacité d'articuler le raisonnement d'une personne qui ne serait pas d'accord avec eux ou elles. Cet exercice d'imagination n'est pas purement intellectuel; il est également un exercice d'empathie. Il demande aux élèves non seulement de considérer la validité d'une opinion qui va à l'encontre de la leur, mais de faire l'effort de la comprendre assez bien pour pouvoir la justifier. Ainsi, ils et elles sont invité.e.s à considérer que leur perspective sur le monde n'est pas la seule, à développer de l'empathie pour quelqu'un.e qui ne serait pas d'accord avec eux ou avec elles et à imaginer une expérience de vie qui leur est inaccessible.

Ce n'est pas révolutionnaire de dire que la philosophie pour enfants peut permettre de développer des compétences en écoute ou en flexibilité cognitive; ce sont, en général, des effets bien documentés dans la recherche (Siddiqui *et al.*, 2017; Trickey et Topping, 2004; García-Moriyón *et al.*, 2005; Gardner, 1997; Collins, 2006; Hamidi et Otoufati Roudi, 2021) et, d'ailleurs, des compétences que l'approche de la philosophie pour enfants vise à développer chez les participant.e.s. Le nouvel angle amené par le présent projet est de considérer comment ces compétences pourraient influencer les relations entre les élèves en milieu scolaire pluriethnique et ainsi d'examiner les liens entre le dialogue philosophique, la compétence interculturelle et l'éducation interculturelle.

4.2.2.1 Le dialogue philosophique, la compétence interculturelle et l'éducation interculturelle

Comme présenté dans mon cadre conceptuel, il est déjà documenté par la recherche que la philosophie pour enfants peut favoriser le développement de certaines compétences. Différents écrits démontrent en effet que la philosophie peut promouvoir le développement de la flexibilité cognitive, c'est-à-dire la capacité de changer sa manière de penser en réponse à des facteurs environnementaux, de décider à quoi penser et comment y penser et de changer d'avis (Hamidi et Otoufati Roudi, 2021; Choobfroushzadeh *et al.*, 2023). Dans la présente étude, les élèves démontrent à de nombreuses reprises leur capacité de

considérer de multiples perspectives sur un enjeu (Gardner, 1997) ou de changer d'avis. Kizel (2017) et Nishiyama (2022) explorent comment la PPE peut permettre la coexistence de plusieurs narratifs, même des narratifs qui vont à l'encontre du narratif dominant; on peut voir dans les résultats de la présente étude que les dialogues ont créé des espaces dans lesquels une variété de perspectives ont été partagées et reçues avec ouverture et respect. Les élèves identifient à plusieurs reprises comment cette capacité d'imaginer la perspective d'une autre personne peut leur permettre de mieux travailler ensemble. Ceci fait écho à l'étude de Siddiqui *et al.* (2017), dans laquelle les élèves se sentaient davantage capables, après avoir fait de la philosophie, de travailler avec quelqu'un qui ne partageait pas leurs opinions. Les recherches de Collins (2006) et de Makaiau (2017) soulignent le potentiel de la PPE de soutenir le développement d'une meilleure empathie, ce que mes analyses dans le présent projet permettent aussi de mettre en valeur.

Les liens possibles à faire entre les compétences observées dans le présent projet et la compétence interculturelle sont assez clairs. En effet, si l'on retourne aux méta-analyses de plusieurs modèles de la compétence interculturelle de Barrett (2016; 2018) et de Leung *et al.* (2014), on peut voir que les compétences que les élèves ont été en mesure de travailler lors des dialogues philosophiques s'alignent étroitement avec la compétence interculturelle. L'écoute et l'observation sont des éléments importants de la compétence interculturelle; la capacité d'analyser et de communiquer ses idées de manière efficace aussi (Barrett, 2016). Barrett (2016) parle également de la résolution de conflit dans son modèle; Madame Chantal mentionne spécifiquement que les compétences de communication développées par les élèves dans les dialogues ont eu un impact sur leur capacité de résoudre leurs conflits dans la cour d'école. Le respect pour la diversité et l'ouverture à la différence sont, bien évidemment, des éléments importants de la compétence interculturelle (Barrett, 2016; 2018; Leung *et al.*, 2014), et les personnes chercheuses parlent également de l'importance de la curiosité, un trait démontré par plusieurs élèves participant.e.s qui parlent de leur curiosité d'entendre la perspective de leurs pairs lors des dialogues philosophiques. Bien que ces études ne parlent pas spécifiquement de prendre ou de partager la parole, on peut comprendre que, afin de permettre la coexistence d'une variété de perspectives, il faut que les personnes qui ont tendance à dominer la discussion laissent de la place à ceux et celles qui sont plus timides pour que tout le monde puisse participer à la conversation, et que tout le monde se sente à l'aise de prendre la parole pour partager ses opinions. Les études de Barret (2016) et de Leung *et al.* (2014) parlent également de la complexité cognitive, la flexibilité, l'adaptabilité et la tolérance de l'ambiguïté. Chaque fois que les élèves changent d'avis, considèrent plusieurs perspectives sur un enjeu ou expriment une perspective

différente de la leur, ils et elles font preuve de ces capacités. Finalement, l'empathie est un élément essentiel de la compétence interculturelle. Selon Barrett (2016) :

L'empathie implique la capacité de sortir de son propre cadre de référence psychologique (c'est-à-dire, se décentrer de sa propre perspective) et la capacité d'imaginer, d'appréhender et de comprendre le cadre de référence psychologique et la perspective d'une autre personne. Cette compétence est fondamentale pour imaginer les affiliations culturelles, les visions du monde, les croyances, les intérêts, les émotions, les souhaits et les besoins d'autrui. (p. 47, traduction libre)

Quand les élèves font l'exercice mental d'imaginer la perspective de quelqu'un qui n'est pas d'accord avec leur point de vue, ils et elles font preuve d'empathie. Les élèves ont été capables d'imaginer la perspective d'une autre personne quand je le leur ai demandé; lors du dernier dialogue, Samira a même eu le réflexe d'inviter les autres membres de son groupe à le faire sans intervention de ma part. Il m'apparaît alors que les élèves ont bien internalisé cette compétence et ont compris sa valeur. Les commentaires de Gabriela ou de Noah (section 4.2.1.5) démontrent aussi que les élèves voient comment le fait de comprendre la perspective d'une autre personne peut permettre de mieux comprendre ses besoins ou son comportement. Comme le dit Barrett (2016), l'empathie est une compétence essentielle pour bien vivre dans des espaces pluriethniques; pour que l'on soit capable de respecter et de collaborer avec des personnes ayant des référents divers, il faut que l'on considère que leurs perspectives sont aussi valides que la nôtre et que l'on soit capable d'imaginer le monde à travers les yeux de quelqu'un d'autre.

Si, alors, la philosophie pour enfants peut permettre aux élèves de travailler certains éléments de la compétence interculturelle, comment cette approche pédagogique pourrait-elle contribuer à l'éducation interculturelle? Rappelons-nous que la Politique *Une école d'avenir* définit l'éducation interculturelle comme « toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à *développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité* [emphasis ajoutée] » (MEQ, 1998, p. 2). Les compétences décrites dans cette section s'alignent étroitement avec la deuxième partie de cette définition. Si l'éducation interculturelle souhaite « favoriser l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse [et] assurer des relations intercommunautaires harmonieuses, » (MEQ, 1998, p. 27), il est important que l'ensemble des élèves développent des compétences d'écoute, un respect pour les opinions divergentes, une curiosité par rapport aux perspectives des autres personnes et la capacité de faire preuve d'empathie avec une

personne ayant une expérience de vie très différente de la leur. Bien que la définition de l'éducation interculturelle présentée dans la Politique reste assez large, le document souligne que « l'intégration est un processus qui va dans les deux sens [et qui] exige [...] une ouverture à la diversité et la mise en œuvre de moyens précis de la part du milieu social et scolaire qui les accueille » (MEQ, 1998, p. 2). Étant donné que la compétence interculturelle est composée d'éléments qui favorisent le bon fonctionnement d'un individu dans des milieux pluriculturels (Leung *et al.*, 2014), il m'apparaît possible de proposer que les membres de la société d'accueil pourraient s'adapter aux personnes immigrantes en développant une meilleure compétence interculturelle. Le développement de la compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves pourrait alors devenir un objectif concret de l'éducation interculturelle. En effet, la recherche appuie cette proposition; différents écrits soulignent qu'une pédagogie voulant soutenir l'intégration et le bien-être des élèves issu.e.s de l'immigration devrait permettre aux élèves de développer un confort avec l'incertitude et l'ambiguïté (Michaud, 2002) et de travailler leur écoute, leur empathie et leur pensée critique (Schwarzenthal *et al.*, 2019).

4.2.2.2 Les recommandations pour le gouvernement, la recherche et l'animation

Les résultats présentés dans cette section m'amènent à suggérer qu'il serait pertinent que le ministère de l'Éducation du Québec explore le potentiel de la philosophie pour enfants dans ses approches pour soutenir la mise en œuvre de l'éducation interculturelle. La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) ne définit pas de manière concrète comment la société québécoise pourrait mieux s'adapter à la diversité ethnoculturelle; il me semble que le développement d'une meilleure compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves pourrait être un objectif concret de l'éducation interculturelle et que la philosophie pour enfants pourrait être une piste intéressante pour soutenir le développement de cette compétence. Il serait alors pertinent de proposer que la philosophie pour enfants soit intégrée dans le Programme de formation de l'école québécoise. Cette recommandation est particulièrement intéressante étant donné des changements récents au PFEQ, spécifiquement l'entrée en vigueur du nouveau programme CCQ à partir de l'année scolaire 2024-2025. Selon le MEQ (2023a), « le programme d'études Culture et citoyenneté québécoise amène les élèves à développer des compétences analytiques, réflexives et relationnelles, appuyées sur la pratique du dialogue et sur la pensée critique » afin de favoriser « le vivre-ensemble et [...] la cohésion sociale » dans une société marquée par « la diversité sociale et culturelle » (p. 3). Le programme vise à développer chez les élèves « la pensée critique et une réflexion structurée qui tient compte avec bienveillance et empathie de la façon dont les enjeux citoyens s'inscrivent dans le vécu des personnes » (MEQ, 2023a, p.3); les liens avec la philosophie pour

enfants, qui vise précisément à développer la pensée critique ainsi que différentes compétences relationnelles, sont assez clairs. L'approche de la PPE propose une méthode qui peut à la fois soutenir les élèves issu.e.s de l'immigration dans leur processus d'intégration (tel qu'abordé dans la section 4.3) et promouvoir le développement d'une meilleure compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves; il m'apparaît ainsi tout à fait pertinent de proposer cette méthode pédagogique pour mettre en œuvre l'éducation interculturelle au Québec, et peut-être encore plus spécifiquement dans le cadre du nouveau programme CCQ.

Les personnes chercheuses pourraient soutenir le Ministère à cet égard en effectuant d'autres études sur le potentiel de la philosophie pour enfants en milieu scolaire pluriethnique. Étant donné la petite échelle de la présente étude, il pourrait être pertinent de faire une étude similaire dans plusieurs classes ou dans plusieurs écoles, peut-être avec des élèves de différents âges ou dans une diversité de milieux socioéconomiques. Il pourrait également être intéressant d'incorporer un devis quantitatif qui chercherait à évaluer la compétence interculturelle des élèves avant et après une série de dialogues philosophiques animés sur une période prolongée.

Pour les personnes enseignantes voulant intégrer la PPE dans leurs approches pédagogiques afin de soutenir le développement d'une meilleure compétence interculturelle chez leurs élèves, les résultats présentés dans cette section me permettent de donner certaines recommandations par rapport à l'animation d'un dialogue philosophique. Bien que la personne animatrice vise à guider le dialogue sans trop l'influencer (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022), elle peut faire certains choix d'animation afin de favoriser encore davantage le développement de compétences spécifiques chez les participant.e.s. Je donne ci-dessous quelques suggestions pour favoriser le développement de chacun des éléments de la compétence interculturelle nommés dans cette section des résultats. J'appuie mes suggestions avec des phrases clés que j'utilise dans ma propre pratique d'animation philosophique ou que j'ai entendues en observant d'autres animations; il est à noter que d'autres personnes animatrices pourraient proposer d'autres stratégies afin de répondre aux mêmes objectifs.

L'écoute

L'écoute active et attentive ne renvoie pas seulement à l'idée de rester en silence pendant qu'une autre personne parle (bien que celle-ci en fait partie); il est important que les élèves soient capables de faire des liens entre leurs propres idées et celles des autres et de comprendre les idées de leurs pairs suffisamment

pour pouvoir les expliquer dans leurs propres mots. La personne animatrice peut alors souligner les moments où les élèves font des liens précis avec des interventions précédentes (ex. « Tu fais un lien avec la dernière intervention de Samira ») ou l'expliciter si l'élève ne l'a pas fait (ex. « Il me semble que tu nous proposes une nouvelle catégorie de justice que nous pouvons ajouter à celle qu'Arthur nous a proposée plus tôt »). Il peut aussi être intéressant d'inviter les élèves à résumer les propos de leurs pairs, par exemple si un.e élève a de la difficulté à s'exprimer de manière claire (ex. « Est-ce que quelqu'un pourrait aider Coralie à expliquer son idée d'une autre manière? »).

Le partage et la prise de parole

Le partage de parole fait partie du développement d'un souci d'inclusion que la personne animatrice peut viser à développer au sein du groupe; il est souvent intéressant de demander au groupe lors d'une période de métaréflexion à la fin du dialogue s'ils et elles ont trouvé que le groupe a réussi à bien inclure tout le monde. Si les élèves gèrent eux- et elles-mêmes les tours de parole, la personne animatrice peut les inviter à choisir des personnes n'ayant pas beaucoup parlé; si la personne animatrice les gère, elle peut nommer à haute voix qu'elle essaie de choisir des personnes ayant moins parlé. Afin de favoriser la prise de parole chez les élèves plus timides (ou marginalisé.e.s), la personne animatrice peut souligner, souvent et à voix haute, que toutes les idées sont les bienvenues et seront reçues avec respect (Kizel, 2016). Elle peut également créer des moments de réflexion en silence pour ralentir la vitesse du dialogue pour les élèves ayant besoin de plus de temps pour réfléchir, ou inviter les élèves à discuter d'un sous-thème du dialogue en petits groupes afin de diminuer la pression de parler devant tout le monde.

Le respect des opinions divergentes

Il est important que la personne animatrice souligne que la présence d'une diversité de perspectives est une force et que le fait d'entendre une variété d'opinions sur un thème peut nous aider à cheminer dans notre propre compréhension du sujet. Le fait d'établir, dès le tout premier dialogue, des consignes pour tenir un dialogue respectueux peut contribuer à créer le climat nécessaire pour que les élèves se sentent en sécurité de partager des opinions qui divergent du reste du groupe. Aux moments où il semble que la majorité des élèves sont d'accord sur un sujet, la personne animatrice peut leur donner le défi de trouver une autre perspective (ex. « Est-ce que nous pouvons imaginer une réponse différente à notre question? ») et féliciter les élèves qui réussissent à proposer une idée qui va à l'encontre du consensus du groupe. Il est important que la personne animatrice reste consciente du langage corporel des élèves (Fletcher, 2014), de leur silence (Reed-Sandoval et Sykes, 2016) et de l'ambiance qui règne dans le groupe afin de déduire

si l'ensemble des élèves, particulièrement ceux et celles qui vivent de la minorisation, se sentent en sécurité de partager leurs opinions.

La flexibilité cognitive

Demander aux élèves de considérer plusieurs perspectives sur un enjeu (ex. « Pouvons-nous penser à un contexte dans lequel notre définition de l'amitié ne serait pas juste? » ou « Est-ce que quelqu'un a un contre-exemple? ») peut les encourager à réexaminer leurs idées et à nuancer leurs interventions. La personne animatrice peut également encourager les élèves qui expriment avoir changé d'idée ou qui doutent d'eux- ou d'elles-mêmes afin que les élèves voient l'autocorrection comme une force et une compétence à travailler. Puisque l'école a tendance à encourager les élèves à toujours avoir la bonne réponse à une question, il peut valoir la peine d'être très explicite dans l'encouragement de l'incertitude et de la flexibilité cognitive. Cependant, il est important d'éviter le relativisme absolu (voir Hirsch *et al.*, 2023). Ainsi, la personne animatrice peut souligner aux élèves qu'ils et elles ne sont pas obligé.e.s d'arriver tou.te.s à la même réponse, mais qu'ils et elles devraient évaluer leurs idées avec rigueur et doivent pouvoir les justifier.

L'empathie

Afin d'encourager le développement de l'empathie, une personne animatrice peut, lors d'un consensus, demander explicitement aux élèves d'imaginer la perspective d'une personne fictive ayant une autre perspective (ex. « Nous allons imaginer une personne qui ne serait pas d'accord avec nous, qui aurait une autre réponse à notre question. Quelle serait sa réponse et quel pourrait être son raisonnement? »). Cet exercice permet de pratiquer l'empathie de manière dépersonnalisée, sans avoir à référer spécifiquement aux opinions des élèves dans la classe. Fletcher (2016) propose également une variété d'interventions procédurales pouvant encourager les participant.e.s dans un dialogue à adopter une pensée plus empathique. Elle parle notamment de la pertinence d'encourager les participant.e.s à considérer les limites de leur perspective, de reconnaître les éléments partagés entre leur expérience et l'expérience des personnes vues comme étant « différentes » et d'être ouvert.e.s à considérer comment leurs propres valeurs et priorités pourraient être en conflit avec celles d'une personne ayant une autre perspective (Fletcher, 2016).

Les personnes animatrices expérimentées sont habituées à faire des choix procéduraux pour encourager la pensée critique, créative et attentive chez les participant.e.s. Je suis consciente que mes

recommandations ne constituent pas des idées nouvelles; en effet, elles sont basées sur des animations philosophiques que j'ai vécues ou observées. Je soumetts qu'une personne animatrice qui souhaite utiliser la philosophie pour enfants comme outil pour développer la compétence interculturelle pourrait garder en tête cet objectif afin de guider ses choix d'animation et qu'elle pourrait utiliser les stratégies nommées ci-haut pour que les élèves travaillent des éléments spécifiques de cette compétence.

Dans cette section, j'ai présenté en quoi la philosophie pour enfants peut permettre aux élèves de travailler certains éléments de la compétence interculturelle, contribuant ainsi à leur éducation interculturelle. Dans la prochaine section, j'explorerai une deuxième piste de réponse à la question de recherche, qui explore la manière dont la philosophie pour enfants pourrait permettre aux élèves issu.e.s. de l'immigration d'explorer l'expérience d'immigration.

4.3 La piste de réponse 2 : explorer l'expérience d'immigration à travers le dessin et le dialogue philosophique

L'analyse des données recueillies a permis de faire ressortir une deuxième piste de réponse à la question de recherche du projet : la philosophie pour enfants, en conjonction avec le dessin, peut créer des espaces propices pour explorer l'expérience complexe d'immigration. À cet égard, le dialogue 5, qui portait sur le sentiment d'appartenance, a été particulièrement éclairant. La section suivante présentera alors les résultats en lien avec le dialogue 5 et l'activité de dessin qui l'a accompagné. J'appuierai mes analyses avec des extraits de verbatim du dialogue 5, des dessins réalisés par les élèves lors de cette activité, des extraits des entretiens effectués auprès des élèves et de leur enseignante et certains extraits de l'activité finale dans laquelle j'ai présenté les premiers résultats du projet aux élèves. Je présenterai d'abord un résumé de la manière dont l'activité du dialogue 5 s'est déroulée, en l'appuyant avec des exemples de dessins de certain.e.s élèves et avec une sélection de commentaires du dialogue. Ensuite, je présenterai des analyses en lien avec les perceptions générales des élèves par rapport au dessin comme amorce d'un dialogue philosophique et par rapport au dialogue 5 plus spécifiquement; cette partie présentera alors une analyse transversale de plusieurs entretiens menés auprès des élèves. Je prendrai ensuite les dessins de trois élèves issu.e.s de l'immigration à titre d'exemples afin d'illustrer le potentiel d'utiliser le dessin et le dialogue philosophique afin de créer des espaces d'exploration de l'expérience complexe de l'immigration. J'appuierai alors mes analyses avec certains extraits du dialogue 5. Finalement, je présenterai quelques commentaires de l'enseignante par rapport au lien entre le dialogue philosophique et la construction

identitaire chez les élèves issu.e.s de l'immigration. À la fin de cette section sera présentée la discussion des résultats en lien avec cette deuxième piste de réponse à la question de recherche.

4.3.1 Explorer l'expérience d'immigration à travers le dessin et le dialogue philosophique : présentation des résultats

Comme élaboré dans la section 3.5.1.1, le dialogue 5 a commencé avec une activité de dessin. Chaque élève disposait de 30 minutes au début de la séance pour réaliser un dessin selon la consigne « dessine-toi dans un endroit réel ou imaginaire où tu te sens à ta place. » Après la période de dessin, les élèves se sont assis.e.s en cercle et j'ai demandé à ceux et celles qui le voulaient de partager leur dessin avec le groupe. Certain.e.s ont montré leur dessin, d'autres en ont parlé, et d'autres ont choisi de ne pas partager en grand groupe. Ensuite, le groupe a réfléchi aux grands thèmes qui étaient ressortis du partage des dessins. Nous avons pris ces thèmes comme point de départ pour un dialogue sur le thème du sentiment d'appartenance. Comme mentionné dans la section 3.5.1.1, la discussion a été conceptuellement complexe pour les élèves, surtout à cause d'une confusion linguistique par rapport aux deux sens du mot « appartenance » (« je ressens un sentiment d'appartenance à ce groupe » versus « cet objet m'appartient »). Cependant, les élèves ont réussi à certains moments à décortiquer le concept complexe du sentiment d'appartenance, souvent en s'appuyant sur des dessins effectués lors de la première étape de l'activité. Les Figures 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4 sont présentées à titre d'exemples afin de démontrer la variété de manières dont les élèves ont interprété la consigne initiale (« un endroit réel ou imaginaire où tu te sens à ta place »). Certains éléments de certains dessins ont été enlevés afin de préserver l'anonymat des participant.e.s; par ailleurs, dans les légendes écrites par les élèves, j'ai corrigé l'orthographe et la ponctuation à certains endroits afin de faciliter la lecture.

Figure 4.1 : Dessin de William



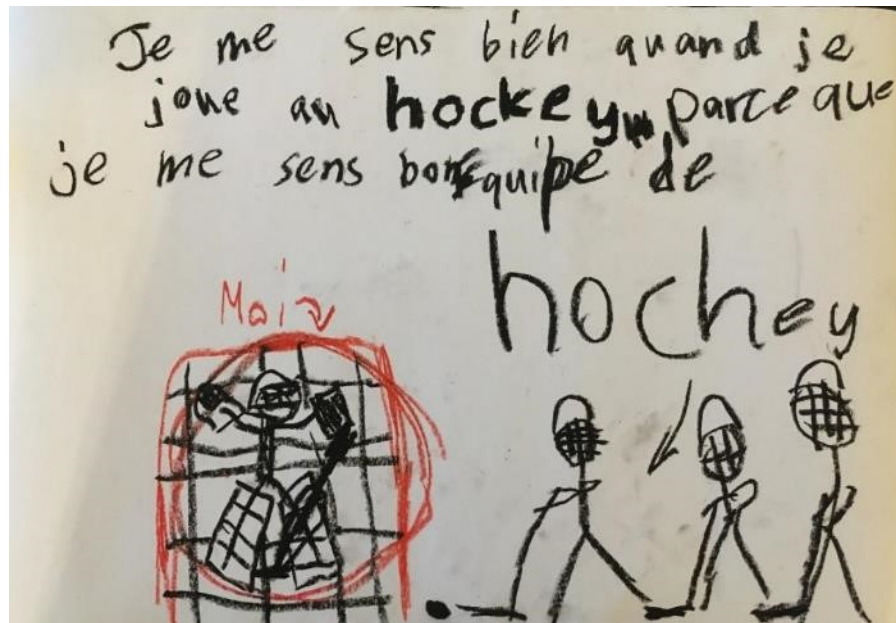
Légende écrite par l'élève : Je me sens bien quand je suis avec mes amis.

Figure 4.2 : Dessin d'Alice



Légende écrite par l'élève : La place que j'ai choisie c'est chez moi.
Je me sens bien chez moi car je le sais que je suis en sécurité.

Figure 4.3 : Dessin d'Arthur



Légende écrite par l'élève : Je me sens bien quand je joue au hockey parce que je me sens [bien dans mon] équipe de [hockey].

Figure 4.4 : Dessin de Raphaël



Légende écrite par l'élève : Ma chambre quand je dessine!

Comme démontré par les exemples de dessins ci-dessus, les élèves ont interprété la consigne de l'activité de manières diverses. Plusieurs grands thèmes ont émergé dans les dessins des élèves. Certain.e.s, comme William, ont choisi de se dessiner avec leurs ami.e.s (Figure 4.1), avec leur famille à la maison (Alice - Figure

4.2) ou avec une équipe sportive (Arthur - Figure 4.3). D'autres, comme Raphaël, ont choisi de se dessiner seul.e en train de faire une activité préférée (Figure 4.4). Lors des entretiens, quand j'ai demandé aux élèves ce qui les avait marqué.e.s lors des activités, certain.e.s élèves se disaient impressionné.e.s par la diversité de perspectives présentes dans le cercle :

Ellen : Est-ce qu'il y a des choses spécifiques qui t'ont marqué.e dans les activités qu'on a faites ensemble?

Xavier : Qu'on a vraiment beaucoup de goûts différents.

Ellen : De goûts différents par rapport à quoi?

Xavier : [...] Dans les affaires comme [...] [l'endroit] où t'es bien, il y a des personnes qui ont dessiné leur sport préféré, il y a d'autres qui ont dessiné leur maison, une place où ils sont tranquilles... (Entretien de groupe)

Ici, Xavier remarque en quoi l'activité de dessin a permis de faire ressortir une grande diversité de conceptions du sentiment d'appartenance; grâce à la période de dessin individuel au début de l'activité, les élèves ont pu créer une représentation visuelle de cette diversité avant même que le dialogue commence. Cette diversité de réponses est ressortie également dans le dialogue qui a suivi le partage des dessins. Les élèves ont exprimé l'idée de ressentir un sentiment d'appartenance dans un groupe de personnes (des ami.e.s, une équipe sportive, un groupe de musique) ou dans un endroit précis (à l'école, dans son quartier, dans un magasin que l'on visite fréquemment). Nous avons exploré les éléments qui font en sorte que l'on se sente à sa place, par exemple si l'on connaît un lieu ou une personne depuis longtemps ou si on partage des intérêts similaires avec un groupe de personnes. Nous avons parlé de l'idée de ressentir un sentiment d'appartenance quand on aime des personnes ou quand on leur fait confiance, et nous nous sommes demandé si, quand une personne souhaite appartenir à un groupe, il faut que les autres membres du groupe l'acceptent. Bien que les élèves aient réussi à explorer le concept de plusieurs angles, il y a eu également beaucoup de confusion par rapport à la définition du mot « appartenance »; nous avons passé beaucoup de temps pendant le dialogue à tenter de distinguer l'idée d'avoir des objets qui nous appartiennent et celle de ressentir un sentiment d'appartenance. Pour cette raison, plusieurs élèves ont exprimé ressentir de la frustration lors du dialogue. Lors de notre réflexion métacognitive à la fin du dialogue, j'ai demandé aux élèves ce qu'on aurait pu faire autrement pour que plus de personnes veuillent participer au dialogue :

Ellen: Pour les personnes qui ont moins participé, est-ce qu'il y a des choses qu'on pourrait faire différemment pour que t'aies plus envie de participer? C'est aussi vrai qu'il y a des personnes qui sont moins à l'aise de parler devant tout le monde et c'est correct.

Livia : Bien, faire des sujets intéressants.

Ellen: T'as trouvé que c'était pas un sujet intéressant?

Livia: C'était un peu difficile.

[...]

Carlos: Moi, j'ai pas trouvé que c'était difficile, mais je vais être honnête, j'ai trouvé que c'était très plate. (Dialogue 5)

Lors de son entretien, Madame Chantal m'a dit que plusieurs élèves lui avaient exprimé de la confusion et de la frustration par rapport à l'activité :

Madame Chantal : Le sentiment d'appartenance, les enfants ne le connaissent pas encore. [...] C'est très vague. Alors de leur demander de construire une idée là-dessus, ça a été difficile et les enfants m'en ont parlé aussi après, comme quoi ils étaient pas certains d'avoir compris l'atelier et d'avoir fait la bonne chose. (Entretien individuel)

En effet, le niveau de participation lors de ce dialogue a été plus bas que d'habitude; un grand nombre d'élèves n'ont pas participé à l'oral pendant la discussion et plusieurs élèves ont nommé, lors de la période de métaréflexion à la fin du dialogue, que les élèves qui participaient à la conversation étaient toujours les mêmes. Cependant, il est peut-être à noter que les élèves qui participaient beaucoup dans ce dialogue étaient presque exclusivement des élèves issu.e.s de l'immigration de première ou deuxième génération (Amir, Gabriela, Samira, Santiago, James et Carlos), ce qui n'a pas toujours été le cas dans les autres dialogues. Il est possible que le thème ait été plus parlant pour les élèves ayant vécu une expérience d'immigration (bien que certain.e.s, comme Carlos, ne se sentaient pas interpellé.e.s par le sujet). Il se peut qu'une discussion sur le sentiment d'appartenance ait résonné chez certain.e.s élèves qui avaient vécu plus de difficulté à se sentir à leur place et que cette activité ait eu alors une grande valeur pour un petit nombre de participant.e.s. Il est également à noter que l'activité a continué à faire réfléchir les élèves bien après qu'elle se termine. Madame Chantal a nommé que les élèves ont continué à faire référence au concept du sentiment d'appartenance pendant les jours suivant l'activité : « Il y a eu des référents sur le sentiment d'appartenance. Là, il y a des équipes de soccer à l'école. Là, j'ai deux élèves dans l'équipe, ils disent, "là, je suis en appartenance à l'équipe de l'école" » (entretien individuel). Il semble donc que le thème du dialogue, bien qu'il ait été complexe, ait continué à résonner chez certain.e.s élèves même après la fin de l'activité.

Le dialogue 5 fut une expérience d'apprentissage pour moi en tant qu'animatrice. Il est vrai que l'activité aurait pu être mieux adaptée au groupe d'âge des élèves pour qu'ils et elles ressentent moins de frustration et de confusion lors de l'activité. Cependant, le fait d'avoir commencé l'activité avec le dessin nous a permis d'approcher un concept complexe par une autre porte d'entrée, ce qui, me semble-t-il, a

rendu le concept beaucoup plus accessible que s'il n'avait été abordé qu'à l'oral. L'utilisation du dessin comme amorce semble avoir eu de nombreux effets positifs sur l'accessibilité du dialogue qui a suivi. La section suivante explorera les perceptions des élèves à cet égard.

4.3.1.1 Les perceptions des élèves du dessin comme amorce philosophique

En général, les élèves ont beaucoup apprécié le fait de commencer un dialogue avec une activité de dessin. Rappelons-nous qu'il y a eu deux dialogues du projet qui ont commencé avec une activité de dessin : le dialogue 1 sur les enfants et les adultes, où les élèves étaient invité.e.s à dessiner une ville imaginaire dont ils et elles étaient les responsables, et le dialogue 5 sur le sentiment d'appartenance. Souvent, quand je demandais lors des entretiens quelles activités avaient été leurs préférées durant le projet, les élèves ont nommé de manière spontanée les dialogues qui avaient commencé par un dessin. Dans plusieurs cas, les élèves parlaient spécifiquement de la première activité dans laquelle ils et elles pouvaient dessiner en équipe une ville imaginaire, mais leurs réponses éclairent des réflexions plus générales sur l'utilité du dessin comme amorce d'un dialogue philosophique. Plusieurs élèves ont d'abord nommé l'idée que l'acte de dessiner les aidait à réfléchir; selon Emma, « quand il y avait les dessins de quand on peut décider tout [le dialogue 1 sur les enfants et les adultes], [...] j'étais bien, parce que tu mets toutes les idées dans ta tête, tu les mets sur une feuille. C'était *cool* de faire, de dessiner avec des personnes [dans ton groupe] » (entretien de groupe). Coralie a nommé, elle aussi, avoir beaucoup apprécié dessiner avant de faire un dialogue. Pour elle, le dessin avait un pouvoir libérateur qui lui permettait de réfléchir autrement :

Coralie : Moi, ce que j'ai préféré, c'était la première activité qu'on a faite avec le gros dessin [le dialogue 1] parce que j'adore dessiner, c'est la chose que je préfère, et j'ai vraiment aimé voir ce que les autres ont dessiné aussi. [...] En fait, [quand je dessine] je me mets plus dans ma bulle à moi, ça me permet de réfléchir, ça me permet de penser, c'est comme un peu un monde libérateur pour moi, dessiner, ça me... C'est mieux qu'une peluche. Tu dessines, puis ça te libère. (Entretien de groupe)

Certain.e.s élèves ont nommé que le fait de dessiner a eu un impact sur leur créativité. Plusieurs ont nommé qu'ils et elles avaient l'impression d'avoir plus d'idées quand ils et elles dessinaient :

Alice : Moi, quand on a fait les dessins de quand on inversait les rôles [le dialogue 1], [...] j'avais beaucoup d'idées en tête. Comme, j'ai trouvé ça amusant faire cette activité et j'avais aussi, comme j'ai dit, j'avais plein d'idées en tête. [...] Aussi il y avait pas juste moi qui avais des idées, je pense que mon équipe aussi, on avait fait à peu près quatre pages [de dessins]. (Activité finale)

Pour James, le fait de dessiner n'était pas seulement une manière de libérer sa créativité ou d'avoir plus d'idées sur le sujet. Selon lui, le dessin peut, en fait, modifier la manière dont on réfléchit :

Ellen : Si on pense à toutes les différentes manières de commencer un dialogue – on a fait le dessin, on a lu des livres, on a fait des expériences de pensée [...] – est-ce qu'il y en a une que t'as plus aimée, ou qui t'a aidé à réfléchir?

James : [...] Les deux quand on dessinait. Premièrement, j'aime dessiner, ça m'a aidé à réfléchir. [...] Parce que des fois, quand tu penses à quelque chose, c'est pas le même quand tu le dessines. [...] Des fois, ton avis peut changer. (Entretien de groupe)

Le fait de commencer un dialogue avec une activité de dessin semble avoir facilité la participation de certain.e.s. Santiago a nommé que le dessin avait créé un moment de réflexion solitaire avant le dialogue, ce qui a permis aux élèves d'arriver en grand groupe avec des opinions déjà formées : « Ça [pourrait] être parce que t'as déjà une idée de ton dessin, alors tu sais de quoi parler » (entretien de groupe). Bien qu'il ne l'ait pas nommé explicitement, on peut imaginer que, pour un des seuls élèves de la classe n'ayant pas le français comme langue maternelle, ce moment de réflexion individuelle avant le dialogue a peut-être fait en sorte qu'il se sente davantage prêt à participer à la discussion en grand groupe par la suite.

Il est également clair que le fait de commencer avec une activité de dessin a permis l'inclusion de certain.e.s élèves qui ne se sont jamais ou rarement exprimé.e.s oralement dans les dialogues, comme par exemple William, Antonio, Ivan et Jacob. Il n'y a aucun.e élève qui a refusé de participer à l'activité de dessin, et certain.e.s de ces élèves ont même produit des dessins assez détaillés (prenons à titre d'exemple le dessin de William, Figure 4.1). Pour Carlos, l'activité de dessin lui a donné un accès privilégié aux réflexions de ses pairs qui ne s'exprimaient pas souvent lors des dialogues : « J'ai vu qu'il y avait vraiment beaucoup de personnes qui, quand on faisait les dialogues, qui parlaient pas, mais quand c'était pour dessiner leurs idées, bien, j'ai mieux compris les idées des autres » (activité finale).

Certain.e.s élèves ont exprimé avoir apprécié non seulement l'acte de dessiner, mais plus spécifiquement le thème du dessin avant le dialogue sur le sentiment d'appartenance. Plusieurs ont exprimé, de différentes manières, une appréciation pour le fait d'avoir pu dessiner des choses qui leur étaient chères, comme en témoignent les extraits suivants, tirés de deux entretiens de groupe :

Ellen : Pourquoi vous avez aimé ça, faire les dessins de la place où tu te sens bien?

Arthur : Parce que ça représentait ce que j'aimais quand je dessinais.

Ellen : Tu pensais à quelque chose que t'aimais pendant que tu dessinais?

Arthur : Oui. (Entretien de groupe)

Santiago : J'ai aimé [l'activité] de l'appartenance.

Ellen : Pourquoi?

Santiago : Parce que j'ai senti aussi que j'avais d'idées, beaucoup. Et j'ai pu dessiner [...] les moments les plus appréciés de ma vie. (Entretien de groupe)

Pour ces élèves, il apparaît que l'activité de dessin avant le dialogue 5 leur a permis un moment apprécié de réflexion sur des choses qui leur tenaient à cœur.

Bien que l'on puisse souligner tous les possibles bienfaits d'utiliser le dessin comme amorce d'un dialogue philosophique, il faut tout de même noter que certain.e.s élèves ont nommé un malaise de partager leur dessin devant les autres élèves au début du dialogue. Aucun.e élève n'était obligé.e de montrer son dessin aux autres, ni d'en parler, mais plusieurs ont nommé un inconfort lors du moment du partage :

Noah : Avec les dessins, quand je me sentais bien à une place [le dialogue 5], avec le truc d'appartenance, j'étais gêné de montrer mon dessin...

[...]

James : Des fois, je me sentais la même chose que [Noah] pour les coloriages.

[...]

Coralie : Moi, j'aime pas montrer mon dessin à n'importe qui, je veux pas qu'on se moque de moi. (Entretien de groupe)

À mon avis, ces échanges démontrent que si l'on souhaite utiliser le dessin comme amorce d'un dialogue philosophique, il faut garder en tête l'inconfort que ceci peut créer chez certain.e.s élèves et ne pas leur mettre de la pression de montrer leur dessin aux autres participant.e.s. À défaut de le faire, il me semble que le risque de créer de malaises ou d'inconforts et alors d'aliéner certain.e.s participant.e.s pourrait surpasser les effets positifs d'utiliser le dessin comme amorce philosophique.

4.3.1.2 Le dessin comme espace pour explorer l'expérience d'immigration : trois exemples

Au-delà des effets que l'activité de dessin a pu avoir sur l'ensemble des élèves, qu'a-t-elle offert spécifiquement aux élèves issu.e.s de l'immigration? L'analyse des dessins m'a permis d'en identifier trois qui illustrent trois manières dont le dessin en dialogue philosophique semble contribuer à créer un espace pour explorer l'expérience complexe d'immigration. Seul le dernier de ces trois dessins traite directement des thèmes d'immigration; cependant, les deux autres, en conjonction avec mes entretiens avec ces élèves et avec leur enseignante, me permettent de faire des inférences par rapport à l'importance de cette activité pour eux et elles. Ensemble, les trois dessins me permettent de suggérer que l'activité de dessin a créé un espace dans lequel les élèves issu.e.s de l'immigration ont pu explorer des tensions identitaires,

renforcer leur sentiment d'appartenance à l'école et affirmer un sentiment d'appartenance pluriel. Mon analyse du troisième dessin présenté dans cette section me permet de suggérer également que le dessin, en conjonction avec un dialogue philosophique, pourrait permettre aux élèves de faire des ponts entre l'expérience d'immigration et d'autres expériences auxquelles l'ensemble des élèves pourraient s'identifier.

4.3.1.2.1 Le dessin de James : explorer l'identité à travers l'imaginaire

Regardons d'abord le dessin de James (Figure 4.5). James est un des seuls élèves qui a choisi de dessiner un lieu imaginaire au lieu d'un endroit réel. Dans son dessin, on voit le terrain de soccer du match final de la Coupe du monde en 2026. Du côté gauche du terrain, on voit l'équipe canadienne, un groupe de petits bonhommes allumettes dans un rond bleu étiqueté « fleuve Saint-Laurent ». Du côté droit, on voit l'équipe de la Corée du Sud, un groupe de petits bonhommes allumettes qui portent des vêtements rouges. Un des personnages dans l'équipe de la Corée du Sud porte l'étiquette « moi/capitaine ». Dans sa main, il tient le trophée de la Coupe du monde. En haut du dessin, l'élève écrit le pointage du match fictif : l'équipe coréenne a gagné 14-0 contre l'équipe canadienne.

Figure 4.5 : Dessin de James



Légende écrite par l'élève : Coupe du monde 2026, final[e] : Canada vs Corée du Sud

James a expliqué qu'il avait décidé de dessiner un terrain de soccer parce que c'est son sport préféré. Il a ajouté qu'il rêvait de faire partie de l'équipe de la Corée du Sud. Quand je lui ai demandé pourquoi il rêvait de faire partie de cette équipe spécifiquement, James a expliqué simplement que son joueur préféré faisait partie de cette équipe. Il est néanmoins intéressant de noter que James est un enfant de deuxième génération d'immigration; il est né au Canada, tout comme son père, et sa mère est née en Corée du Sud. L'interprétation de son dessin reste difficile, car l'élève ne m'a pas donné beaucoup de détails sur le processus de réflexion derrière son dessin lors de mon entretien individuel avec lui. Cependant, de manière objective, on peut remarquer que l'élève a décidé de s'imaginer comme membre de l'équipe de la Corée du Sud, le pays de naissance de sa mère, et de mettre cette équipe contre le Canada, le pays de naissance de son père et le sien. De plus, dans son monde imaginaire, l'équipe coréenne gagne contre l'équipe canadienne de manière assez impressionnante. Bien que ces éléments de son dessin pourraient être des coïncidences, on pourrait aussi interpréter son dessin en disant que l'activité a donné à cet élève l'occasion de jouer dans la complexité d'une identité qui comprend un sentiment d'appartenance ou d'identification à deux pays. À travers le dessin, James a pu choisir à quelle partie de son identité s'identifier. Dans un monde imaginaire, il a pu explorer ce qui se passerait si la partie coréenne de son identité « gagnait » contre la partie canadienne. Étant né et ayant grandi au Canada, on peut imaginer que James a peut-être eu moins d'occasions dans sa vie de s'identifier comme coréen. Le dessin lui a donné un espace pour explorer les différentes facettes de son identité dans un espace sécuritaire et ludique. Dans un monde imaginaire, il a pu jouer avec l'idée de s'identifier comme plus coréen ou plus canadien sans vivre de conséquences dans la vie réelle. Il a pu choisir de s'identifier avec les parties de son identité qu'il choisit lui-même, et non avec celles imposées par autrui.

4.3.1.2.2 Le dessin de Gabriela : renforcer son sentiment d'appartenance en dessinant

Le dessin de Gabriela (Figure 4.6) dépeint une scène beaucoup plus proche de la réalité, si l'on le compare à celui de James. Dans celui-ci, on voit un groupe de six personnages; l'élève a expliqué qu'elle s'était dessinée avec son groupe d'amies à l'école. Elle a expliqué qu'elle n'avait pas eu le temps de terminer, donc elle avait seulement dessiné des fenêtres pour indiquer l'école en arrière-plan des personnages. Il y a également une de ses amies qu'elle n'a pas eu le temps de dessiner au complet; on voit le contour d'une tête à côté du groupe de personnes.

Figure 4.6 : Dessin de Gabriela



Légende écrite par l'élève : Mes amies avec mon école car j'ai été dans cette école 4 ans avec toutes mes amies.

Lorsque Gabriela a présenté son dessin au groupe, elle a expliqué pourquoi elle avait choisi de dessiner ses amies et son école :

Gabriela : J'ai dessiné mon école parce que je me sens en sécurité et il y a plein d'activités que j'aime à faire, et il y a une grande cour d'école et il y a tous mes amis. [...] J'aime mon école aussi parce que j'ai resté quatre ans ici avec tous mes amis, j'en ai fait des amis au fil du temps, et je trouve que je suis en sécurité et je peux faire confiance à mes amis. (Dialogue 5)

Dans sa description de son dessin, elle a nommé plusieurs thèmes en lien avec le sentiment d'appartenance : l'amitié, la sécurité et la confiance. Son dessin semblait avoir une résonance émotionnelle pour elle; il était lié à plusieurs sentiments positifs en lien avec son groupe d'amies et son expérience à l'école. Lors de son entretien individuel, quand je lui ai demandé si sa participation dans les dialogues philosophiques avait changé comment elle se sentait à l'école, elle a nommé l'activité sur le sentiment d'appartenance comme étant particulièrement significative pour elle :

Ellen : Penses-tu que les activités de philo qu'on a faites ont eu un impact sur comment tu te sens à l'école?

Gabriela : Oui parce que je me suis libérée, j'ai dit pourquoi j'aimais cet endroit puis mes amis. [...] En disant les choses que j'aimais de cette école, je me rappelais de tout ça. Des fois, je m'en souvenais pas trop pourquoi j'aimais cette école, pourquoi j'étais restée aussi

longtemps. Puis en les disant, j'ai compris que j'aimais vraiment cette école. (Entretien individuel)

Sa réponse suggère que le fait de faire une activité sur le sentiment d'appartenance et d'avoir la liberté de dessiner un endroit et des personnes significatives dans sa vie lui a permis de se rappeler des sentiments d'amitié et de sécurité en lien avec ses amies et son école. Le fait d'avoir un moment spécifique pour réfléchir à son sentiment d'appartenance à l'école a peut-être servi à renforcer celui-ci. On peut imaginer que ce moment a été particulièrement précieux pour un enfant qui, au moment de la recherche, avait immigré au Canada quatre ans et demi plus tôt. Son enseignante a expliqué que, à sa connaissance, Gabriela était arrivée du Brésil avec sa sœur et ses deux parents et qu'elle était passée par la classe d'accueil avant d'être dans une classe ordinaire. Ce processus d'adaptation culturelle et linguistique est hautement demandant pour n'importe quel.le élève. Se faire des ami.e.s et forger un sentiment de sécurité et de bien-être à l'école n'est pas évident; cependant, Gabriela a nommé dans son explication de son dessin qu'elle avait réussi à ce faire. On peut imaginer que l'acte de réaliser ce dessin et de nommer à haute voix qu'elle se sent bien entourée et en sécurité à l'école aurait pu être un moment très significatif pour elle. L'activité lui a peut-être permis de reconnaître tout le travail d'adaptation et d'intégration qu'elle avait fait depuis son arrivée et de se rendre compte qu'elle avait réussi à trouver sa place dans un nouveau pays.

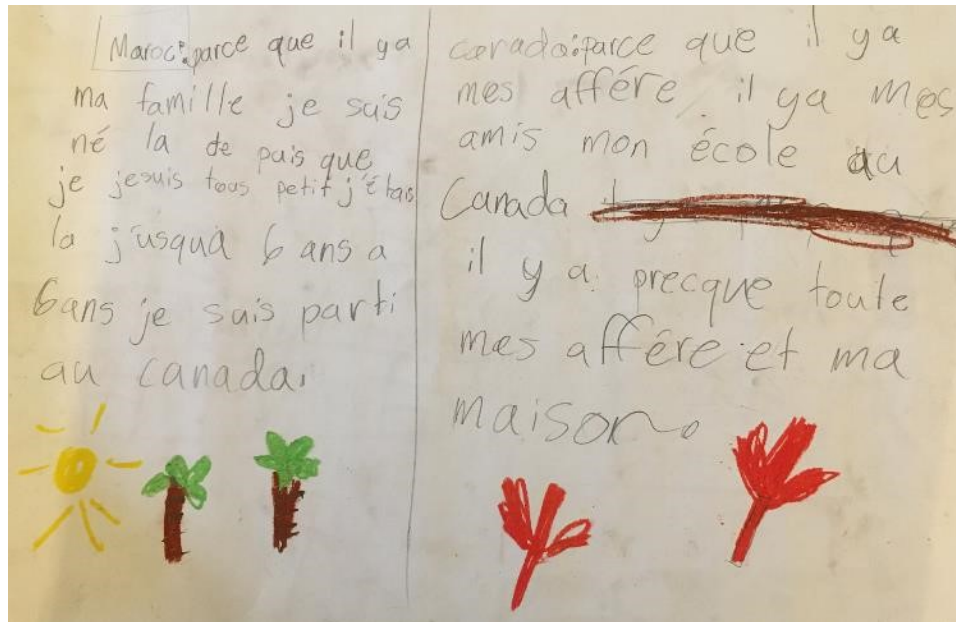
4.3.1.2.3 Le dessin d'Amir : affirmer un sentiment d'appartenance pluriel

Le dessin d'Amir (Figure 4.7) démontre un niveau de détail assez élevé en comparaison à la majorité des dessins effectués par les autres élèves. Une fine ligne verticale en crayon de bois divise la feuille en deux au milieu de la page. Sur le côté gauche de la page, on voit un personnage qui porte l'étiquette « moi ». Il est debout au bord de la rue. Derrière lui, on voit une maison grise avec des plantes devant. Une flèche indique la maison avec une étiquette qui dit « chez moi ». Au premier plan, à côté de l'élève, on voit le drapeau du Maroc. Sur le côté droit de la page, on voit un autre personnage qui porte l'étiquette « moi ». Il est debout devant un bloc d'appartements, apparemment en brique, avec quatre portes d'appartements visibles dans le dessin. Une flèche indique la porte en bas à gauche avec une étiquette qui dit « chez moi ». Le personnage dit « Hello » dans une bulle dessinée à côté. Devant le personnage, il y a un arbre avec quelques feuilles. Dans la rue au premier plan, on voit le drapeau du Canada. Au verso de la feuille (Figure 4.8), la feuille est également divisée en deux et chaque côté explique pourquoi l'élève a choisi de dessiner chacune des deux maisons. Le côté gauche, qui parle du Maroc, porte des dessins d'un soleil et de deux palmiers. Le côté droit, qui parle du Canada, porte des dessins de deux feuilles d'érable.

Figure 4.7 : Dessin d'Amir



Figure 4.8 : Verso du dessin d'Amir



Légende écrite par l'élève :

Maroc : [Parce qu'il] y a ma famille, je suis né là, [depuis] que je suis tout petit j'étais là jusqu'à 6 ans, à 6 ans je suis parti au Canada.

Canada : Parce qu'il y a mes [affaires], il y a mes amis, mon école au Canada, il y a [presque] toute[s] mes [affaires] et ma maison.

En présentant son dessin aux autres élèves lors du dialogue, Amir a lu la légende au verso de son dessin (Figure 4.8), qui raconte brièvement l'histoire de son immigration au Canada et la signification des deux maisons qu'il a dessinées. Lors de son entretien individuel, l'élève m'a donné beaucoup de détails sur chacune des deux maisons : au Maroc, il y a trois grandes cours avec des plantes, un garage et un endroit pour faire du vélo; au Canada, la maison est plus petite, mais la famille a adopté un chat « qui est devenu [son] petit frère » (entretien individuel). L'élève a comparé son réseau social au Maroc au celui au Canada : au Maroc, il y a plusieurs membres de sa famille qui habitent proche de chez lui; au Canada, « la famille est loin loin loin », mais sa voisine est « très gentille » et lui a déjà offert des petits cadeaux (entretien individuel). Lorsqu'Amir parlait de l'expérience d'arriver au Québec, il a dit qu'il « [ne] savait pas comment [se] sentir » et qu'au début, il « [ne] se sentait pas trop à [sa] place parce qu'il y avait des souris » dans la maison au Québec (entretien individuel). L'élève semblait éprouver beaucoup de plaisir de parler de sa maison au Maroc et il en a fourni beaucoup de détails lors de l'entretien. Cependant, il a parlé affectueusement de la voisine qui lui avait offert des cadeaux et de la fille de son bloc d'appartements qui allait à la même école que lui. Il est clair que sa maison au Maroc est encore un endroit très significatif pour lui, même s'il habite désormais au Canada. Il est intéressant de noter que l'élève a écrit « chez moi » à côté des deux maisons dessinées sur sa feuille; ceci semble suggérer que les deux endroits prennent une place significative dans sa vie.

Lors du dialogue sur le sentiment d'appartenance, Amir a exploré en détail ce qu'impliquait pour lui de ressentir un sentiment d'appartenance à plusieurs endroits. Pour lui, cette expérience n'était pas reliée seulement au fait d'avoir une maison dans deux pays, mais également d'avoir des membres de sa famille dans plusieurs pays : « Il y a de la famille à New York, il y a de la famille au Canada, il y a de la famille au Maroc, il y a, ma famille est un peu partout. Ça veut dire que tu peux aimer les deux, les trois endroits, même plusieurs endroits en même temps » (dialogue 5). Il a expliqué que, pour lui, il est possible de ressentir un sentiment d'appartenance à plusieurs pays. On n'est pas obligé.e d'en choisir seulement un, de s'identifier uniquement à un endroit; on peut aimer plusieurs endroits et se sentir à sa place dans plusieurs pays. Il se peut que, pour lui, la décision de diviser sa feuille en deux a été un acte de résistance et d'affirmation de soi. La consigne de l'activité invitait chaque élève à dessiner *un* endroit où il ou elle se sentait à sa place; Amir a décidé d'en dessiner deux, et d'écrire « chez moi » sur les deux moitiés de son dessin. Il a affirmé, dans son dessin et dans ses propos lors du dialogue, qu'il pouvait se sentir chez lui au Maroc et au Québec et qu'il n'était pas obligé de trancher entre les deux.

Le fait de parler de sa maison au Maroc a peut-être été un moment très significatif pour Amir. Selon son enseignante, ceci a été la première fois qu'elle l'avait entendu parler en classe de son expérience d'immigration. Elle m'a expliqué que les parents d'Amir étaient divorcé.e.s et que sa mère avait pris la décision d'immigrer au Canada pour s'éloigner de son mari, qui était resté au Maroc. La ligne dans le dessin d'Amir pourrait alors représenter une rupture à plusieurs niveaux : entre deux pays, entre deux phases de sa vie, entre ses deux parents. Ses partages dans le dialogue sont alors certainement connectés à des émotions complexes. Madame Chantal a expliqué que l'intervention d'Amir lors du dialogue l'avait étonnée : « Quand il s'est mis à parler du [Maroc], [...] de le voir parler comme ça, [...] je me dis, mon Dieu, il vient de s'ouvrir là-dessus? C'est la première fois qu'il en parlait dans la classe » (entretien individuel). Elle pensait que le fait de pouvoir partager cet élément de sa vie avec ses pairs avait eu un impact positif sur Amir : « Je pense que ça lui a fait du bien. Parce qu'il a nommé quelque chose de sa réalité » (entretien individuel). Elle a également expliqué que son partage avait permis aux autres élèves d'en apprendre plus sur lui et sur son parcours; avant cette activité en classe, selon elle, il y avait plusieurs élèves qui ne savaient pas qu'Amir était né dans un autre pays. Elle a expliqué que les autres élèves avaient reçu son partage avec respect et ouverture :

Madame Chantal : Il n'a pas eu de retour négatif [...] des autres élèves. "Eh, pourquoi ton père est pas avec toi, t'as pas de père, toi?" Il n'y a pas eu cette discussion-là. Est-ce qu'il y en a eu dans la cour d'école, peut-être, je sais pas, j'en ai aucune idée, mais il m'est jamais revenu avec ça. Probablement juste de l'avoir nommé, ça lui a fait du bien. (Entretien individuel)

Le dialogue a créé un espace pour qu'Amir nomme un élément de sa vie personnelle, une partie de son histoire qu'il n'avait pas partagée avec ses pairs auparavant. Il a pu parler en classe de son expérience d'immigration et de la complexité de l'expérience de se sentir « chez lui » dans plusieurs endroits. Il a pu affirmer que, pour lui, ressentir un sentiment d'appartenance à deux endroits n'est pas une contradiction. À travers ses partages, ses pairs ont pu apprendre non seulement sur lui, mais peut-être également sur eux et elles-mêmes.

4.3.1.2.3.1 Un pont entre diverses expériences

L'intervention d'Amir dans le dialogue a amené une nouvelle idée à la conversation : l'idée que l'on peut ressentir un sentiment d'appartenance à plusieurs endroits ou avec plusieurs groupes de personnes, que l'on peut avoir un sentiment d'appartenance pluriel. L'affirmation d'Amir que « tu peux aimer [...] plusieurs endroits en même temps » semble avoir fait écho chez d'autres élèves issu.e.s de l'immigration. À la suite

de son partage, plusieurs élèves de première génération ont exprimé une idée similaire. Gabriela, par exemple, a expliqué :

Gabriela : Tu peux appartenir à plusieurs pays ou plusieurs personnes [...] parce que si tu te sens bien à un endroit mais tu te sens bien [dans un] autre endroit, tu peux appartenir à deux endroits. T'as une famille dans l'endroit et t'as l'autre famille de ton père dans un autre endroit, bien, tu peux appartenir aux deux pays. (Dialogue 5)

Gabriela, née au Brésil et arrivée au Québec il y a quatre ans et demi, peut comprendre l'expérience de ressentir un sentiment d'appartenance à plusieurs pays et d'avoir des membres de sa famille dispersés entre plusieurs pays. À ce moment dans le dialogue, elle a pu faire un lien entre son expérience vécue et celle d'Amir. Étant donné qu'Amir n'avait jamais parlé de son expérience d'immigration auparavant en classe, ce moment aurait pu être très significatif pour Gabriela : elle a entendu un élément de son expérience d'immigration dans les propos de son pair. Il se peut qu'elle n'avait pas réfléchi auparavant à ce point en commun entre elle et Amir.

Santiago, un autre élève de première génération, semble avoir vécu une prise de conscience grâce au partage d'Amir. Lors de l'entretien de groupe, quand j'ai demandé aux élèves si les dialogues avaient eu des effets chez eux et elles, Santiago a nommé spontanément le partage d'Amir comme un moment qui l'avait marqué :

Santiago : Quand [Amir] a montré son dessin avec sa maison de Maroc, mais l'appartenance de son pays, et celui-là.

Ellen : Qu'est-ce que ça a fait en toi?

Santiago : Quand on déménage, on est quand même, on vient quand même d'un autre pays, et tu vas toujours aimer ce pays [...] Moi, j'aime toujours mon pays.

Ellen : En voyant le dessin de quelqu'un d'autre, ça t'a aidé à réfléchir à ça?

Santiago : (Hochement de tête) (Entretien de groupe)

Né au Mexique de deux parents mexicains, Santiago a aussi vécu l'expérience de se sentir chez lui dans plusieurs pays. Son intervention lors de l'entretien de groupe, sans qu'il le dise de manière explicite, semble suggérer que l'intervention d'Amir a fait écho chez lui et l'a fait réfléchir sur sa propre expérience d'immigration. Étant donné que Santiago a nommé spontanément ce moment précis quand j'ai demandé aux élèves de nommer les effets des dialogues philosophiques, je me demande s'il s'agissait là d'une prise de conscience pour Santiago. Il se peut que, lorsqu'Amir a nommé que l'on peut se sentir chez soi à plusieurs endroits, Santiago se soit rendu compte qu'il pouvait ressentir un sentiment d'appartenance et

un amour pour ses deux pays, son pays de naissance et son nouveau pays. Amir a affirmé son sentiment d'appartenance pluriel, et cela a peut-être fait en sorte que Santiago se soit lui aussi donné la permission d'affirmer le sien.

Les effets de l'intervention d'Amir ne se sont pas arrêtés avec les élèves issu.e.s de l'immigration. En effet, les réflexions sur l'idée du sentiment d'appartenance pluriel se sont élargies à d'autres thèmes quand les élèves ont repris l'idée d'Amir pour faire des liens avec différents aspects de leur vie en dehors de leur expérience d'immigration. Amir a nommé, par exemple, que l'on peut éprouver un sentiment d'appartenance pluriel lorsque ses parents se divorcent : « Si tes parents divorcent, [...] ils vont être séparés. Tu peux aimer aller chez ta mère et aimer aller chez ton père ou peut-être chez ta mamie » (dialogue 5). Similairement, Santiago a fait un lien avec l'expérience d'adoption : « Je pense que tu peux appartenir à deux familles. S'il y a une famille qui t'adopte, tu as ta vraie famille et la famille qui t'a adopté, alors t'as deux familles » (dialogue 5). Ensuite, plusieurs élèves ont repris l'idée de l'adoption et en ont discuté, examinant comment il est possible de se sentir à sa place dans plusieurs milieux familiaux. Un partage qui a débuté sur le thème de l'immigration est ainsi devenu une conversation sur un thème plus large auquel peuvent s'identifier à la fois les personnes immigrantes et les personnes qui n'ont pas vécu une expérience d'immigration. Il est peut-être à noter que les trois élèves qui ont exprimé l'idée de ressentir un sentiment d'appartenance à plusieurs pays – Amir, Gabriela et Santiago – sont les mêmes qui ont proposé d'autres exemples du sentiment d'appartenance pluriel. On peut imaginer que ces élèves voulaient, de manière consciente ou pas, inviter leurs pairs n'ayant pas vécu l'expérience d'immigration à s'identifier avec certains aspects d'une expérience qui aurait pu autrement leur sembler inaccessible.

Il est intéressant de considérer l'effet possible de ces partages sur le groupe. Un certain nombre d'élèves dans la classe ont vécu une expérience d'immigration ou ont des parents nés à l'extérieur du Canada. Les réflexions sur le sentiment d'appartenance pluriel semblent leur permettre d'explorer la complexité de cette expérience et de voir des aspects de leur expérience reflétés dans les partages des autres. On peut imaginer alors que cette activité a permis, d'une certaine manière, de tisser des liens entre différent.e.s élèves issu.e.s de l'immigration. Cependant, et sans intervention adulte en ce sens, les élèves ont eu l'instinct d'aller plus loin dans leurs réflexions et de faire des liens également avec les expériences de vie des élèves d'implantation ancienne. En amenant les sujets du divorce et de l'adoption, les élèves ont créé un espace dans lequel les élèves d'implantation ancienne ont été invité.e.s à faire partie de la conversation

et à faire des liens entre des expériences qu'ils et elles ont peut-être vécues et celle d'immigrer dans un nouveau pays.

4.3.1.2.3.2 Les perceptions de l'enseignante

À mon avis, le dialogue 5, en conjonction avec l'activité de dessin, a permis aux élèves issu.e.s de l'immigration d'apprivoiser la pluralité de leur identité et de leur sentiment d'appartenance à plusieurs pays. Il est cependant à noter que la perception de l'enseignante par rapport à ce sujet diffère de la mienne. Quand je lui ai demandé quel impact les activités philosophiques auraient pu avoir sur la manière dont les élèves comprennent leur identité, elle m'a expliqué que la philosophie pourrait les avoir aidé.e.s à clarifier comment s'identifier :

Madame Chantal: Quand je leur demande [leur] identité pour travailler le principe de, [...] tu es dans un quartier [...] sur l'île de Montréal, dans la province du Québec, au Canada, [...] ils le voient pas. Plusieurs enfants vont répondre qu'ils sont de l'origine de leurs parents. « Moi, je suis Algérien. » « T'es Algérien? T'es né en Algérie, toi? » « Bien, non, je suis né ici. » « Donc, t'es Canadien. Donc ton appartenance, [...] l'Algérie va toujours être avec [toi], mais quand on te demande qui es-tu, à la base, c'est Canadien. » [...] Peut-être que la philo, la discussion va permettre l'espèce d'ouverture d'esprit pour amener à cette réflexion-là. (Entretien individuel)

Pour Madame Chantal, le rôle du dialogue philosophique dans la construction identitaire des élèves serait de clarifier leur identité; ses propos semblent suggérer que, selon elle, la philosophie pour enfants pourrait faire en sorte que les élèves issu.e.s de l'immigration de deuxième génération s'identifient comme Canadien.ne.s. Pour moi, le rôle de la philosophie serait plutôt de permettre aux élèves de complexifier et d'élargir leur compréhension de leur identité et de leur donner un espace sécuritaire pour explorer les multiples aspects de celle-ci. Les propos de Madame Chantal nous éclairent quant à la formation du personnel enseignant qui voudrait animer des dialogues philosophiques en milieu scolaire pluriethnique; je reviendrai sur cet élément dans la discussion qui suit.

4.3.2 Explorer l'expérience d'immigration à travers le dessin et le dialogue philosophique : discussion

Rappelons-nous de la question de recherche du présent projet : quel est le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves? Cette section des résultats a présenté une deuxième piste de réponse à la question, soit que la philosophie pour enfants, en conjonction avec le dessin, peut permettre aux élèves d'explorer l'expérience d'immigration. En général, les élèves semblent avoir beaucoup apprécié

le dessin comme amorce de dialogue philosophique. Ils et elles nomment que le dessin fait ressortir de manière visuelle la diversité entre leurs points de vue et que l'acte de dessiner peut être libérateur pour eux et elles puisqu'il leur donne beaucoup de liberté créative. Plusieurs élèves nomment que dessiner avant de discuter d'un sujet complexe a facilité leur réflexion et leur a donné le temps de clarifier leurs opinions avant d'en parler en grand groupe. Il me semble ainsi que le dessin a amélioré l'accessibilité du dialogue 5; même les élèves qui ne participaient pas souvent à l'oral ont participé à la période de dessin, ce qui leur a donné une autre manière de participer à la réflexion philosophique, un constat qui fait écho à l'étude de Murriss et Thompson (2016). Les commentaires des élèves me suggèrent que l'acte de dessiner avant un dialogue philosophique pourrait permettre aux élèves plus timides ou moins à l'aise en français d'avoir une période de réflexion individuelle avant le dialogue et alors de se sentir plus outillé.e.s pour partager leurs idées en grand groupe. En effet, Murriss et Thompson (2016) affirment que l'utilisation du dessin peut rendre un dialogue philosophique plus accessible aux élèves qui auraient de la difficulté à s'exprimer à l'oral dans un dialogue. Plusieurs élèves ont également nommé qu'ils et elles ont apprécié avoir l'occasion de dessiner quelque chose qui leur tenait à cœur. Cependant, les commentaires des élèves par rapport au malaise de montrer leur dessin devant le groupe me font réfléchir aux risques possibles de l'utilisation du dessin comme amorce de dialogue. Il me semble que, afin que les risques du dessin ne l'emportent pas sur les bienfaits, la personne animatrice du dialogue doit s'assurer de créer un climat de respect afin que les élèves puissent révéler des éléments de leur vécu avec la confiance que ces partages seront respectés. Il est également important que chaque élève ait l'option de ne pas partager son dessin s'il ou elle ne se sent pas à l'aise de le faire.

Bien que le dialogue 5 ait été conceptuellement complexe pour beaucoup d'élèves, l'activité de dessin et le dialogue qui l'a suivie ont fait ressortir plusieurs pistes de réflexion intéressantes et les élèves ont continué à réfléchir sur le concept du sentiment d'appartenance bien après la fin du dialogue. Il me semble ainsi que cette activité a créé un espace précieux pour que les élèves issu.e.s de l'immigration puissent explorer leur expérience d'immigration et faire des liens entre leur expérience vécue et celle de leurs pairs. Les trois dessins analysés en profondeur dans cette section illustrent différentes manières dont cette activité a pu soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration. Mon interprétation du dessin de James (Figure 4.5, le terrain de soccer) m'amène à suggérer que le dessin a créé un espace créatif sécuritaire dans lequel ce dernier a pu explorer différents éléments de son identité et jouer avec l'idée de mettre en valeur la partie coréenne de son identité, une partie qui n'est peut-être pas souvent valorisée dans son environnement immédiat étant donné qu'il est né au Canada. Quand Gabriela parle de

son dessin (Figure 4.6, le groupe d'ami.e.s), elle nomme la valeur de faire une activité en classe qui l'a invitée à réfléchir sur son sentiment d'appartenance à l'école; en dessinant, elle a pu réfléchir sur tout le chemin qu'elle avait fait depuis son arrivée au Québec et prendre conscience qu'elle se sentait à sa place dans son école et avec ses amies. Le dessin d'Amir (Figure 4.7, le Canada et le Maroc) est particulièrement parlant; dans son dessin, l'élève affirme un sentiment d'appartenance à plusieurs pays, et dans ses commentaires dans le dialogue, il affirme qu'il peut se sentir à sa place au Québec et au Maroc et que les deux pays peuvent faire partie de son identité. Il apparaît même que son partage a amené d'autres élèves issu.e.s de l'immigration à réfléchir à leur propre sentiment d'appartenance pluriel, et dans la discussion qui a suivi son partage, les élèves ont trouvé des liens entre l'expérience d'immigration et certaines expériences de vie (le divorce et l'adoption) qui pourraient être partagées même par les élèves n'ayant pas vécu une expérience d'immigration. Mes interprétations me permettent alors d'avancer que l'activité de dessin et le dialogue 5 ont permis aux élèves d'explorer différents éléments de leur sentiment d'appartenance et de leur identité et de créer des liens entre les diverses expériences de vie des élèves dans la classe. Il m'apparaît que ceci a créé une occasion pour l'ensemble des élèves, issu.e.s de l'immigration et d'implantation ancienne, de découvrir des similarités entre leurs parcours et peut-être de forger un sentiment de connexion ou de solidarité entre eux et elles.

4.3.2.1 L'intégration, le dessin et le dialogue philosophique

L'analyse des résultats présentés dans cette section éclaire le potentiel d'une activité qui comprend un élément artistique et un élément philosophique pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration. Tel qu'exploré dans le cadre conceptuel, l'intégration est un processus très complexe qui varie énormément d'une personne à une autre (Gauthier *et al.*, 2010; Hamberger, 2009; Winnemore et Biles, 2006; Kanouté, 2007). Ce processus n'est jamais achevé (Gauthier *et al.*, 2010) et chaque personne définit pour elle-même ce qui constitue une intégration réussie. Cependant, si l'on se base sur le modèle de Berry (1997), on peut dire que l'intégration (qui se distingue de l'assimilation, la séparation et la marginalisation) implique que la personne maintienne des éléments de sa « culture » d'origine en même temps qu'elle tisse des liens avec la société d'accueil. Les écrits de Camilleri (1990) et Verhoeven (2011) décrivent les défis que peuvent vivre les personnes issues de l'immigration en lien avec leur construction identitaire, un processus qui demande qu'elles réconcilient différents aspects (parfois difficilement compatibles) de leur identité, souvent en faisant face à des expériences de discrimination dans la société d'accueil (Potvin *et al.*, 2021). Il est important que ces personnes puissent avoir la possibilité de définir leur identité pour elles-mêmes (Potvin *et al.*, 2021). Si l'on regarde la *Politique d'intégration*

scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998), l'aspect social de l'intégration est défini de manière assez floue; cependant, la Politique fait référence de nombreuses fois à l'importance que les élèves issu.e.s de l'immigration développent un sentiment d'appartenance à la société québécoise et construisent des liens sociaux avec les membres de la société d'accueil. De plus, le site du Ministère sur l'éducation interculturelle avance que l'école devrait soutenir la construction identitaire chez les élèves issu.e.s de l'immigration (MEQ, 2023b).

Mes analyses du dialogue 5 et de l'activité de dessin touchent à l'ensemble de ces thèmes. À mon avis, le dialogue 5, en conjonction avec l'activité de dessin, a permis aux élèves d'explorer différents aspects complexes de l'expérience d'immigration tels que la navigation entre différentes parties d'une identité plurielle ou l'affirmation d'un sentiment d'appartenance à plusieurs pays. Le dessin d'Amir nous montre comment le dessin peut permettre aux élèves issu.e.s de l'immigration d'affirmer un lien à la fois avec leur pays d'origine (ou celui de leurs parents) et avec la société d'accueil. James semble avoir trouvé dans le dessin un espace pour explorer différents éléments de son identité et les tensions entre eux, un terrain de jeu dans lequel il a pu définir son identité pour lui-même. Pour Gabriela, le dessin a créé une occasion pour réfléchir à son sentiment d'appartenance à son école et aux liens d'amitié qu'elle avait pu tisser depuis son arrivée au Québec. Le dialogue a également permis aux élèves de réfléchir de manière conceptuelle au sentiment d'appartenance et de définir, pour eux- et elles-mêmes, ce que cela implique (ex. la confiance et la sécurité). Les trois élèves nous démontrent différentes manières dont la liberté créative offerte par le dessin peut permettre aux élèves de s'affirmer et d'explorer des concepts et des expériences complexes en lien avec l'expérience d'immigration.

Les résultats de mon analyse s'alignent avec la recherche de Beauregard *et al.* (2017a; 2017b) sur l'utilisation du dessin avec les élèves issu.e.s de l'immigration. Premièrement, Beauregard *et al.* (2017a; 2017b) affirment que le fait de pouvoir exprimer et mieux comprendre son expérience à travers le dessin peut faire du bien aux élèves. Dans la présente étude, la grande majorité des élèves ont exprimé qu'ils et elles ont grandement apprécié les activités de dessin; quand on entend Coralie dire que le dessin est « mieux qu'une peluche », on peut facilement imaginer à quel point les élèves ont apprécié cet espace d'exploration et de création. La consigne pour l'activité, qui a été assez générale, a fait en sorte que chaque élève a pu l'interpréter à sa propre manière et utiliser l'activité pour en tirer ce dont il ou elle avait besoin; par exemple, une réflexion sur son sentiment d'appartenance ou une exploration d'une zone cachée de son identité. Deuxièmement, l'acte de dessiner a créé une porte d'entrée sur un sujet complexe auquel

les élèves avaient un accès limité à l'oral. Beauregard *et al.* (2017a) disent que « l'élève révèle dans son dessin des informations sur lui-même dont il n'est pas nécessairement conscient ou dont il ne possède pas les capacités linguistiques lui permettant de les partager oralement » (p. 107). Dans le dialogue 5, les élèves ont souvent eu de la difficulté à définir le concept du sentiment d'appartenance; cependant, dans leurs dessins, ils et elles ont réussi à communiquer des aspects assez complexes de leur expérience pour lesquels ils et elles n'avaient pas nécessairement les mots. Bien que Madame Chantal ait nommé que le thème du sentiment d'appartenance avait été trop complexe pour les élèves de cet âge, il me semble que l'utilisation du dessin leur a tout de même permis un autre accès au concept, qu'ils et elles ont pu d'ailleurs explorer d'une manière assez complexe et nuancée. En fait, mes analyses de ce dialogue font écho à l'affirmation de Murriss et Thompson (2016) que l'acte de dessiner peut être en soi une manière alternative de « philosopher », de générer de nouvelles hypothèses sur un thème et de produire de nouvelles théories ou de nouveaux concepts. Il m'apparaît alors que le dessin peut être non seulement une autre manière d'exprimer nos idées, mais de générer des idées que nous n'aurions pas pu concevoir à l'oral. L'acte de dessiner a fait ressortir des idées sur la pluralité de l'identité et du sentiment d'appartenance auxquelles les élèves ne seraient peut-être pas arrivés sans l'aspect artistique de cette activité.

L'émergence du concept du sentiment d'appartenance pluriel (à plusieurs pays, à plusieurs familles) dans le dialogue 5 fait également écho aux réflexions d'Aslanimehr (2021) sur le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration. Aslanimehr affirme que la PPE vise à développer un confort avec l'ambiguïté et l'incertitude, ce qui pourrait permettre aux élèves issu.e.s de l'immigration d'explorer et de développer plus de confort dans la zone transitoire entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil. En fait, elle suggère que la PPE pourrait encourager les élèves à rester dans cet état d'être « entre-deux » sans ressentir de la pression de choisir un côté (Aslanimehr, 2021). Les élèves dans mon étude semblent avoir fait exactement cela; dans leurs dessins et dans leurs commentaires dans le dialogue, ils et elles expriment, de diverses manières, comment les différentes parties de leur identité peuvent coexister en même temps et comment ils et elles peuvent ressentir un sentiment d'appartenance à plusieurs pays sans que ceci pose problème.

Il apparaît alors que le dessin et le dialogue philosophique ont tous deux le potentiel de soutenir l'exploration de l'expérience d'immigration chez les élèves issu.e.s de l'immigration et qu'une activité qui utilise les deux méthodes pourrait être une combinaison gagnante. Il me semble que les deux éléments ont chacun facilité cette exploration d'une manière distincte. L'activité de dessin a permis aux élèves

d'explorer des éléments complexes de leur expérience dans un espace ludique et sécuritaire sans devoir être en mesure d'exprimer ces idées à l'oral (Murriss et Thompson, 2016). Le dessin a donc ouvert une porte sur un sujet qui, autrement, aurait pu être difficile d'aborder avec des élèves de 9 ou 10 ans. Il a peut-être même permis l'émergence de nouvelles manières de comprendre l'identité et le sentiment d'appartenance, facilitant alors le cheminement de chaque élève dans son processus personnel de transition et d'adaptation. L'activité de dessin a invité les élèves à amener des éléments de leur expérience vécue dans le dialogue, et le fait de voir leur expérience reflétée dans une activité faite en classe a peut-être eu un impact positif sur leur sentiment d'appartenance à l'école (Schweitzer *et al.*, 2021). Amir, par exemple, a pris l'activité de dessin comme une occasion de parler de son expérience d'immigrer au Québec, une expérience dont il n'avait jamais parlé auparavant avec ses pairs à l'école. Le dialogue philosophique qui a suivi l'activité de dessin a permis aux élèves de reconnaître des liens entre leurs expériences distinctes et de créer des ponts entre l'expérience des élèves issu.e.s de l'immigration et celle de leurs pairs d'implantation ancienne. Si l'on reprend l'exemple d'Amir, on peut voir que son partage a fait écho chez ses pairs issu.e.s de l'immigration et que les élèves ont pu faire des liens également avec les expériences des autres élèves de la classe. Leur exploration de ces thèmes a été facilitée par les compétences qu'ils et elles avaient développées à travers les dialogues précédents; ils et elles ont pu mettre à profit leur confort avec l'ambiguïté et leur capacité de développer des positions nuancées afin de rester dans la tension et la complexité de la pluralité identitaire ou du sentiment d'appartenance pluriel. Le fait d'en discuter en groupe à voix haute leur a permis de se soutenir mutuellement dans leur exploration de ces concepts complexes et d'établir des liens entre leurs expériences vécues.

4.3.2.2 L'implantation dans les écoles et les recommandations pour de futures recherches

Mes analyses suggèrent que ce type d'activité – le dialogue philosophique en conjonction avec une activité artistique – pourrait être une approche prometteuse pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration en leur permettant d'explorer de différentes manières leur identité et leur sentiment d'appartenance. Dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, le ministère de l'Éducation (1998) souligne que le développement d'un sentiment d'appartenance à la société québécoise est un élément essentiel de l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration. Le Ministère souligne également l'importance que le personnel scolaire soutienne la construction identitaire chez les élèves issu.e.s de l'immigration (MEQ, 2023b). L'activité menée dans le présent projet semble répondre à chacun de ces deux objectifs, du moins en partie.

Cependant, pour que cette exploration soit une expérience sécuritaire et positive pour les élèves, il est essentiel que les personnes enseignantes soient sensibilisées aux enjeux en lien avec l'immigration et la discrimination. Les commentaires de Madame Chantal dans la section 4.3.1.2.3.2 sont particulièrement éclairants à cet égard. En effet, bien que l'intention de Madame Chantal soit de soutenir ses élèves dans leur construction identitaire, ses propos semblent traduire une exigence que les élèves issu.e.s de l'immigration de deuxième génération s'identifient comme Canadien.ne.s. Pourtant, le processus de construction identitaire peut être très complexe, surtout pour les personnes issues de l'immigration, et chaque personne trouve sa propre manière de réconcilier les différents éléments de son identité (Verhoeven, 2011; Camilleri, 1990; Potvin *et al.*, 2021). Comme présenté dans les sections précédentes, la philosophie pour enfants peut créer un espace dans lequel un.e élève peut jouer avec les différents éléments de son identité et explorer ce que cela implique d'être, par exemple, à la fois Marocain.ne et Canadien.ne. Si une personne enseignante communique à ses élèves, explicitement ou pas, qu'ils et elles ont besoin de choisir entre différents éléments de leur identité, ou si elle essaie de leur en imposer une, les élèves n'auront pas l'espace nécessaire pour se définir eux- et elles-mêmes. La personne enseignante dans une classe a beaucoup d'influence sur ses élèves et il est nécessaire que cette personne les soutienne dans leur exploration identitaire et qu'elle soit prête à accepter la manière dont les élèves choisissent de se définir (Hohl et Normand, 1996). Il est donc important que le personnel scolaire souhaitant incorporer la philosophie en milieu scolaire pluriethnique soient sensibilisé.e.s aux enjeux en lien avec l'immigration et la diversité et à leur rôle de soutien à la construction identitaire des élèves.

Néanmoins, les commentaires de Madame Chantal ne devraient pas nous surprendre; en effet, ils font écho à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Bien que la Politique affirme que « l'intégration est un processus qui va dans les deux sens » et qui demande des adaptations non seulement des personnes issues de l'immigration, mais également des membres de la société d'accueil, elle insiste beaucoup sur l'importance que les élèves issu.e.s de l'immigration apprennent le français et endossent « les valeurs communes de la société québécoise » (MEQ, 1998, p. 2). En effet, tout se passe comme si l'accent était mis sur ce que ces élèves peuvent faire pour s'adapter à la société québécoise et non sur comment le Québec peut faire de la place pour accueillir ses nouveaux.elles membres. Quand Madame Chantal suggère que, pour elle, les élèves issu.e.s de l'immigration devraient sortir d'une activité de philosophie en affirmant qu'ils et elles sont Québécois.es (et non Marocain.e.s ou Algérien.ne.s), elle reflète, d'une certaine manière, les orientations ministérielles. Bien que le Ministère mette à la disposition du personnel enseignant certaines ressources au sujet des identités pluriculturelles et de la construction

identitaire chez les élèves issu.e.s de l'immigration (MEQ, 2023b), il est clair que la formation du personnel enseignant n'en fait pas assez pour sensibiliser les personnes enseignantes à la diversité et à l'expérience des élèves issu.e.s de l'immigration. En effet, sans cette formation, il pourrait même être dangereux d'inviter le personnel scolaire à mettre en place des dialogues philosophiques dans la salle de classe. Si les personnes enseignantes demandent aux élèves d'arrêter de s'identifier avec une partie de leur identité, de s'identifier seulement comme Québécois.e, elles participent à un processus d'assimilation (Berry, 1997; Gauthier *et al.*, 2010; Li, 2003) et non d'intégration. Si l'on souhaite soutenir l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration, il faut que cela soit fait avec une bonne compréhension de la complexité de ce processus, des tensions inhérentes dans la construction identitaire chez ces élèves et de la nécessité que ces élèves puissent décider pour eux- et elles-mêmes comment réconcilier les différentes parties de leur identité plurielle (Verhoeven, 2011; Camilleri, 1990; Potvin *et al.*, 2021). Il est alors d'une haute importance, surtout dans un système scolaire aussi divers que celui sur l'île de Montréal, d'améliorer la formation du personnel enseignant en ce qui concerne la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

À mon avis, il serait pertinent que la recherche scientifique continue d'explorer le potentiel des activités qui combinent le dessin et le dialogue philosophique en milieu scolaire pluriethnique, peut-être dans une étude à plus grande échelle (dans plusieurs écoles et/ou avec plusieurs groupes d'âge) ou dans des recherches mobilisant également des méthodes quantitatives. Parallèlement, il pourrait être intéressant d'explorer d'autres manières de combiner l'expression créatrice et le dialogue philosophique afin d'améliorer l'accessibilité de la PPE et d'offrir aux élèves issu.e.s de l'immigration de nouvelles manières d'explorer leur expérience d'immigration. Il existe déjà des programmes d'expression créatrice avec des élèves issu.e.s de l'immigration (Rousseau *et al.*, 2017) et des programmes qui combinent l'expression créatrice et le dialogue philosophique (Fletcher, 2020b; Grelier, 2022; 2023); il pourrait alors être intéressant et pertinent de mettre ces trois éléments ensemble dans de futurs projets de recherche.

4.4 La piste de réponse 3 : développer une conscience de la diversité et remettre en question les stéréotypes

Tournons-nous maintenant vers une troisième piste de réponse à la question de recherche, qui présente une autre manière dont la PPE pourrait soutenir l'intégration socioscolaire et l'éducation interculturelle : la philosophie pour enfants peut permettre aux participant.e.s de prendre conscience de la diversité et de déconstruire les stéréotypes. Le dialogue 4, qui portait sur le concept de la différence, nous fournit une variété d'exemples pour appuyer ce constat. Dans la première partie de cette section, je présenterai une

analyse transversale de l'ensemble des dialogues afin de démontrer comment ces derniers ont permis aux élèves de prendre conscience de la diversité dans leur classe. La deuxième partie présentera une analyse verticale du dialogue 4; l'ensemble des extraits de dialogue dans cette section sont tirés de la transcription du dialogue 4, et la source du verbatim des élèves ne sera donc pas précisé à chaque fois. Des extraits de verbatim de l'entretien individuel avec l'enseignante viendront les appuyer à certains moments. Après la présentation des résultats suivra la discussion en lien avec cette troisième piste de réponse.

4.4.1 Développer une conscience de la diversité et remettre en question les stéréotypes : présentation des résultats

Dans les sous-sections qui suivront, j'explorerai d'abord comment les dialogues en général ont permis aux élèves de développer une meilleure conscience de la diversité présente dans leur classe et je présenterai quelques réflexions de l'enseignante en lien avec la prise de conscience de la diversité chez les élèves. Ensuite, je présenterai le déroulement du dialogue 4 en plus de détail avant d'explorer comment cette activité a permis aux élèves de développer une meilleure compréhension conceptuelle de la diversité. Finalement, je prendrai un moment clé du dialogue 4 afin de démontrer comment le dialogue philosophique peut permettre aux participant.e.s de remettre en question des stéréotypes et des préjugés et de développer une meilleure sensibilité à la diversité.

4.4.1.1 Prendre conscience de la diversité

À plusieurs reprises, les dialogues philosophiques ont créé des occasions pour que les élèves prennent conscience de la diversité dans leur classe. Comme élaboré dans les sections précédentes, les dialogues ont souvent fait ressortir une grande diversité de perspectives; dans chaque dialogue, des élèves ont osé exprimer des perspectives qui divergeaient de celles de leurs pairs. Cette diversité d'opinions a surtout été reçue comme une richesse et un moteur qui faisait avancer la réflexion; rappelons-nous des propos de Samira, par exemple, qui a dit que « ça faisait réfléchir [...] quand plusieurs personnes répondaient non alors que toi tu répondais oui » (entretien de groupe). Le dessin au début du dialogue 5 sur le sentiment d'appartenance a créé une représentation visuelle de la diversité de points de vue présents dans la classe; comme mentionné dans la section précédente, Xavier a constaté que les élèves dans sa classe avaient « vraiment beaucoup de goûts différents » (entretien de groupe) quand il a vu la variété de dessins produits par ses pairs. Cependant, les dialogues n'ont pas seulement fait ressortir une diversité de perspectives; ils ont également créé des moments dans lesquels les élèves ont pu prendre conscience des différences entre leurs expériences de vie.

Les élèves ont souvent pris des éléments de leur vie en dehors de la salle de classe afin d'appuyer leurs interventions lors des dialogues. On peut penser, par exemple, aux partages d'Amir, de Gabriela et de Santiago par rapport au fait d'être né.e.s dans un autre pays, ou aux interventions d'Amir dans lesquelles il mentionne le divorce, une expérience familiale qui n'est pas partagée par l'ensemble des élèves. Les différences qui sont ressorties lors des dialogues n'étaient pas nécessairement liées à la diversité ethnoculturelle. En fait, Madame Chantal a remarqué que, selon elle, les activités de dialogue avaient surtout fait ressortir des différences en lien avec le statut socioéconomique des élèves : elle a dit qu'elle avait « beaucoup plus vu [de différences] en lien avec le socioéconomique que le culturel » (entretien individuel). Selon elle, quand ces différences sont ressorties, les élèves ont démontré beaucoup de respect par rapport à cette diversité :

Madame Chantal : Dans le milieu où nous sommes [...] il y a un gros *clash* entre certains élèves de milieu favorisé et certains autres qui sont en [milieu] défavorisé. Certains élèves ne sont jamais sortis du quartier, [n'ont jamais pris] le métro [pour] aller [au centre-ville], tandis que d'autres voyagent, se promènent à travers le monde. [...] Les enfants ont été très respectueux du vécu des autres. J'ai vraiment aimé ça. (Entretien individuel)

En général, les dialogues ont permis aux élèves de se sentir assez en sécurité pour partager certains éléments de leur vécu dans la confiance que les autres élèves allaient recevoir ces informations avec respect. Madame Chantal a nommé, cependant, que la prise de conscience de la diversité avait été une expérience difficile pour certain.e.s élèves, surtout s'ils ou elles se rendaient compte que certains défis dans leur vie n'étaient pas vécus par les autres élèves. Elle a donné l'exemple de Liam, un élève provenant d'un milieu défavorisé. Pour lui, les partages de ses pairs en lien avec leur expérience familiale ont fait en sorte qu'il se pose des questions sur la sienne :

Madame Chantal : Il y a des élèves qui parlaient du temps que les parents passaient avec [leurs enfants], ça, c'était dans la discussion [du dialogue 1] où, s'il y avait pas de parents. [...] Puis il y a, c'était [Samira] ou [Alice], [...] qui disait, « mais, moi, j'aimerais pas ça pas avoir de parents. Parce que le temps que je passe avec mes parents, c'est agréable, ils font des activités avec moi, ils s'occupent de moi. » Puis c'est [Liam] après ça qui disait, « ouais, mais moi, ma mère, elle fait pas ça. Ça veut dire que [...] [elle] est pas une bonne [mère]? » Puis il s'est mis à réfléchir. [...] On rattrape tout ça, on dit, « bien non, [...] c'est pas tout le monde qui a le temps de passer à travailler avec toi, elle travaille beaucoup, » « oui, mais elle travaille pas ma mère. » [...] Il y a eu beaucoup de confrontations comme ça, mais après, jamais sur le moment. (Entretien individuel)

Pour Liam, l'expérience de prendre conscience de la diversité dans sa classe a pu être confrontant. En voyant les différences entre sa famille et les familles de ses pairs, il s'est demandé s'il y avait un problème

avec sa propre situation familiale. Selon son enseignante, cette expérience a été difficile pour lui et il en a parlé avec elle seulement une fois les dialogues terminés. En tant qu'animatrice, je n'ai pas été consciente des prises de conscience difficiles que Liam vivait à cause des dialogues.

4.4.1.1.1 Les réflexions de l'enseignante sur la prise de conscience de la diversité chez les élèves

Lors de son entretien individuel, Madame Chantal m'a partagé quelques réflexions sur la prise de conscience de la diversité chez les élèves. Elle a remarqué, elle aussi, que les dialogues avaient permis aux élèves de se rendre compte des différences entre leurs expériences de vie et leurs habitudes en famille. Elle a nommé que, pour elle, il aurait été plus intéressant de faire un lien plus explicite entre ces différences et le fait que les élèves proviennent de différents milieux ethnoculturels :

Madame Chantal: Si, admettons, je demande aux enfants par rapport à leur parcours, pas de prouver les différences, mais de nommer, « de mon côté on fait ça comme ça, » probablement je l'aurais enseigné avant. [...] « Comment se passe [...] l'heure du coucher chez toi? Nous, ici, on fait ça comme ça, on a une routine, [...] » « Ah, bien, moi c'est pas du tout comme ça. » « Ah, parfait, quelle est la différence? » C'est de présenter que, [...] ça peut être totalement la même chose, ou, parce que tu viens d'ailleurs, il y a une autre manière de voir les choses. [...] Moi, je l'aurais fait encore plus. Pour être capable de faire ressortir les différences. Pour que les gens qui sont de, je veux pas dire « de souche », mais qui ont un ailleurs, premier ou deuxième degré, aient été capables de comprendre, qu'est-ce que, c'est pas qu'on attendait ça d'eux, mais j'aurais aimé en savoir plus. Mettons, tu parles de l'injustice, [...] on va être, « parfait, ici on fait ça comme ça, est-ce que quelqu'un d'autre a... Toi, ton parent vient d'où? » Je leur aurais peut-être même nommé, pour être capable de faire réfléchir l'enfant sur le côté culturel de la chose. (Entretien individuel)

Dans cet extrait, elle évoque qu'une activité dans laquelle les élèves sont invité.e.s à partager des éléments de leurs habitudes à la maison (par exemple, la routine de l'heure du coucher), qu'elle associe à leur « culture », et à faire un lien entre ces différences et leur histoire d'immigration serait pertinente, voire peut-être même nécessaire. Pour elle, il semble important de souligner pour les élèves que les différences entre eux et elles sont d'abord le résultat de la diversité ethnoculturelle : « parce que tu viens d'ailleurs, il y a une autre manière de voir les choses. » Elle semble suggérer que même les différences d'opinion – par exemple, par rapport à la justice – pourraient être expliquées par la diversité ethnoculturelle et qu'un dialogue philosophique pourrait être un moment propice pour présenter aux élèves une perspective « québécoise » sur le thème de discussion : « ici, on fait ça comme ça ». Je reviendrai sur les commentaires de Madame Chantal dans la section 4.4.2.1.

4.4.1.2 Explorer la diversité de manière théorique

Les dialogues ont été une occasion non seulement de se rendre compte de la diversité présente dans la salle de classe, mais également d'explorer le concept de la diversité de manière plus théorique. Le dialogue 4 avait d'ailleurs été réfléchi spécifiquement dans cette optique. Tel qu'expliqué dans la section 3.5.1.1, l'amorce pour le dialogue 4 a été tirée du livre *Pratiquer la philosophie au primaire* (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Les élèves ont été invité.e.s à imaginer différents mondes fictifs (ex. un monde où toutes les personnes sont identiques ou un monde où tout le monde est pareil sauf deux ou trois personnes) et à écrire une liste d'avantages et de désavantages pour chaque monde imaginaire. Le dialogue qui a suivi a permis aux élèves d'explorer le concept de la différence sous différents angles et d'en imaginer les conséquences.

Lors du dialogue, les élèves ont considéré plusieurs types de différences qui peuvent exister entre les personnes. Le groupe a ainsi discuté de plusieurs types de différences « invisibles », par exemple les différences en lien avec la personnalité, les préférences, les sentiments ou les opinions. Les élèves ont également réfléchi sur les différences que l'on peut choisir (comme notre comportement) et celles qui sont hors de notre contrôle (comme notre physique). Alice a distingué entre ces deux catégories de différence : « Si [des gens] veulent pas être méchants, c'est à eux de décider de pas faire des trucs méchants. [...] Une différence physique, c'est pas vraiment toi qui la décides, cette différence-là. » Livia a repris la même idée plus tard dans le dialogue : « J'ai un exemple. Si on voudrait changer notre nez pour avoir [...] un gros nez. On peut pas vraiment changer parce que c'est quand même notre physique. » Il est intéressant de remarquer que, lorsqu'ils et elles ont parlé des différences entre les personnes, les élèves donnaient souvent des exemples un peu farfelus et loin de leur expérience réelle. Par exemple, Noah a dit que les différences pouvaient faire en sorte que certaines personnes deviennent des super-héros ou super-héroïnes célèbres : « [Ça se peut que ce soient] pas juste des différences, genre, tout le monde aime les céréales, mais pas eux, mais ça se peut que ce soit, genre, ils ont six doigts... peut-être tu peux voler... ils peuvent [...] allonger [leurs] bras... » De manière similaire, au cours du dialogue sur la différence, Gabriela a proposé une grande variété de situations fictives dans lesquelles il serait problématique que tout le monde se ressemble : « Mettons, une personne veut prendre ta place, [...] elle te met dans un coffre, puis là, [...] elle fait semblant que [ta mère est] sa mère, puis là, [tu meurs] là-bas et elle part avec [ta] vie. » En fait, les élèves ont donné beaucoup de scénarios fictifs dans lesquels une personne profitait du fait d'être identique à quelqu'un d'autre afin de prendre sa place; Santiago a imaginé un tel scénario en disant, « si t'as écrit un livre qui est très bon et tu vas gagner une récompense, mais s'il y a quelqu'un qui te ressemble

vraiment, [on] peut lui donner la récompense à lui. » Il est possible que l'activité en elle-même ait encouragé ce type de réponse; en encourageant les élèves à imaginer différents mondes fictifs (où tout le monde est identique, par exemple), ils et elles ont été implicitement amené.e.s à imaginer des scénarios imaginaires. Bien que cette amorce ait permis de rendre la discussion moins personnelle et peut-être moins sensible, il apparaît qu'elle a également eu l'effet d'éloigner les élèves d'une discussion des effets de la diversité dans le monde réel.

Les élèves ont néanmoins réussi à nommer plusieurs effets réels de la diversité, surtout en lien avec les différences de perspectives, de préférences ou de compétences. Coralie a nommé, par exemple, une raison pour laquelle il est important d'avoir une diversité de points de vue dans la société : « Si tout le monde était pareil, on voterait tous pour la même personne. [...] Ce serait peut-être pas une bonne chose. » Alice a expliqué que la diversité de préférences entre les personnes permet de bien distribuer les ressources : « [Si] tout le monde veut juste manger la même nourriture, les autres nourritures, ils vont servir à rien, puis il n'y aura pas assez de nourriture [que tout le monde aime]. » Dans le même ordre d'idées, Amir a remarqué que les différences entre les préférences des personnes nous permettent de se diviser les tâches dans la société : « Si on revient tout le temps sur le même travail, si tout le monde voulait être travailleur pour faire des maisons, personne [ne] va faire de la nourriture. »

Dans une discussion à propos des conséquences possibles si l'on acceptait toutes les différences, James a expliqué que les différences entre les compétences des personnes peuvent nous permettre de choisir la bonne personne pour accomplir une tâche : « Peut-être [dans un monde où toutes les différences sont acceptées] qu'il y a quelqu'un qui est très bon dans [un certain] travail, mais [on va] [...] juste choisir quelqu'un qui n'est pas aussi bon [...] parce que tout le monde est accepté. » En général, les commentaires sur les conséquences de la différence sont restés en lien avec les différences invisibles (ex. différences d'opinion ou de préférence); très peu d'interventions ont mentionné les différences physiques. À un certain moment, Xavier a amené le point que les différences physiques peuvent nous permettre de comprendre ce qui se passe à l'intérieur d'une personne : « Si [une] personne, elle vieillit, mais tu vois pas la différence, elle vieillit, puis d'un coup, elle meurt, bien, tu vas être triste parce que tu ne [savais] pas qu'elle [allait mourir]. [...] Si on ne [voit] pas la différence, on va pas savoir. » Cependant, il s'agit là d'un des rares exemples d'intervention qui mentionne la différence physique.

Il est à noter que le groupe n'a jamais parlé explicitement des différences qui pourraient être plus sensibles, par exemple les différences ethnoculturelles ou raciales. Cependant, tout se passe comme si le thème de la race et du racisme a été présent de manière sous-entendue lors du dialogue. À un certain moment, Emma a présenté un scénario fictif pour souligner les conséquences d'un monde dans lequel tout le monde se ressemble. Ses propos ont été difficiles à décoder et Noah a repris son idée pour l'expliquer dans d'autres mots : « Peut-être qu'une personne qui est raciste, [...] elle dit ça [des propos racistes] à un policier, mais la personne, elle le sait pas parce que [...] [le policier] n'a pas de badge, [...] et le policier [...] peut peut-être l'arrêter. » Bien que l'intervention ne soit pas vraiment en lien avec le racisme, le mot est mentionné, ce qui suggère que le thème était présent dans l'esprit des participant.e.s même s'ils et elles n'en parlaient pas explicitement. Il y a également eu un moment plus tard dans le dialogue où Coralie explorait l'idée de la différence et semblait se retenir d'exprimer sa pensée par peur d'offenser : « Les différences, ça fait rien du tout, on est des humains pareil... Une personne qui... je veux pas être méchante, en fait, c'est pour ça que je veux pas le dire. [...] Je veux pas être raciste en disant ça. » Il semble ici qu'elle réfléchissait aux différences en lien avec la race, mais qu'elle avait peur d'en parler de manière peu nuancée et de blesser ses pairs.

Pendant une partie du dialogue, les élèves se demandaient si la différence crée nécessairement du conflit. Certain.e.s élèves affirmaient que la différence peut être une source de conflit et en donnent des exemples tirés de leur vie; Bisaan a expliqué que « si tu veux regarder la télé, tu veux regarder une émission, et ton frère ou sœur veut regarder une autre émission, vous allez batailler pour la télécommande. » D'autres ont soulevé l'idée que l'on n'est pas obligé.e d'être semblable à ses ami.e.s pour bien s'entendre; selon Noah, « tu es différent de ton ami, mais tu fais pas trop de conflit avec lui. » Samira a affirmé elle aussi que la différence ne cause « pas nécessairement » du conflit et a même suggéré que « si on était tous pareil, ça pourrait causer peut-être plus de conflit qu'on a d'habitude »; cependant, elle n'a pas donné d'exemples pour justifier son hypothèse. Bien qu'il n'y ait pas eu de consensus sur le thème de la différence et le conflit, la question a clairement suscité des réflexions chez les élèves.

4.4.1.3 Remettre en question les stéréotypes

Une de ces réflexions a changé la trajectoire du dialogue de manière significative. Lors de la conversation à propos de la différence et le conflit, Carlos a levé sa main pour expliquer en quoi la diversité peut être problématique : « Les différences, ça peut causer vraiment beaucoup de problèmes parce que si, par exemple, il y a une personne qui est normale, et qu'il y a une personne qui est folle un petit peu dans sa

tête [...] ça peut causer beaucoup de problèmes [...] pour tous les gens qui sont autour. » Dans son intervention, Carlos amène l'idée qu'une personne pourrait être « folle » ou « normale » et que le fait d'être « fou » peut créer des problèmes. En tant qu'animatrice, je considérais que ce commentaire nécessitait une intervention de ma part. Afin que les élèves puissent remettre en question les notions de la « folie » et de la « normalité », j'ai les ai invité.e.s à examiner ces concepts en plus de détails. Quand on dit « fou » ou « normal », qu'est-ce qu'on entend par ces mots? Est-ce que ça existe, une personne « normale »? James a proposé que, dans un monde comme le nôtre où toutes les personnes sont différentes, la normalité n'existe pas : « Tout le monde est différent, fait que, personne peut être normal, ça existe pas vraiment. » Les élèves semblaient avoir de la difficulté à définir le concept de la normalité, mais il y a eu un consensus général qu'il n'existe pas vraiment de personnes « normales » ou « pas normales »; certain.e.s élèves affirmaient que tout le monde était normal, et d'autres disaient que personne ne l'était.

Malgré cette ambivalence, le groupe a essayé ensemble de mieux définir la normalité. Liam a proposé une définition possible de la normalité; pour lui, une personne est normale simplement en étant un être humain : « Pour les humains, si t'es un humain, t'es normal. [...] Pour un humain, c'est normal d'être un humain. Pour un chien, c'est normal d'être un chien. » Xavier a poursuivi, en disant que la normalité demande qu'une personne respecte ses limites :

Xavier : Pour être normal, il faut que tu sois dans ta peau. Il faut que tu sois normal pour toi. [...] Si tu dépasses tes limites, [...] t'es pas normal. [...] Disons que t'es rendu fou, mais là, c'est pas normal. Au début, t'étais normal, [...] la majorité de ta vie t'étais normal puis tout d'un coup t'étais fou, bien là, ça c'est pas normal pour toi.

Ellen : Quand tu dis « fou », qu'est-ce que t'entends par ce mot-là?

Xavier : Je sais pas, des personnes qui font des accidents d'auto, des affaires de même.

[...]

Ellen : Il me semble que tu parles un peu des problèmes de santé mentale. S'il y a une personne avec un problème de santé mentale, est-ce qu'on peut dire que cette personne est normale ou pas normale?

Xavier : S'il est né de même, bien, il est normal. Si ça se développe de même pour être fou de même, bien, là c'est pas normal.

On peut voir dans l'intervention de Xavier plusieurs critères implicites pour définir ce qui sort de la normalité, soit : a) un changement soudain et permanent (par exemple, dans la santé d'une personne) et b) des actions qui font souffrir les autres (par exemple, un acte violent). Il semble que, pour Xavier, si une personne développe un problème de santé mentale au cours de sa vie, ceci sort de la normalité. J'ai repris

alors ce critère et j'ai demandé aux élèves de penser à d'autres exemples de changements soudains et permanents dans la santé d'une personne; ils et elles m'ont proposé l'exemple d'un cancer. Xavier a précisé : « Mais elle n'a pas décidé d'avoir ce cancer-là. Mais si elle *veut* devenir fou, bien là, ça va être pas normal. Mais si elle l'a eu [un problème de santé mentale] de même, tout d'un coup, elle voulait pas l'avoir, là, c'est correct. » Il ramène ici un concept que les élèves avaient amené plus tôt dans le dialogue : le concept du choix. Selon lui, une personne peut être « normale » si elle subit un changement qu'elle n'a pas choisi (par exemple, un cancer), mais ce n'est pas normal si l'on choisit de changer de manière drastique et abrupte. Xavier semble suggérer qu'une personne pourrait choisir de « devenir fou », ou d'être atteinte d'un problème de santé mentale. Son intervention a fait réagir plusieurs élèves, et les interventions qui ont suivi révèlent que plusieurs élèves partageaient cette idée qu'un problème de santé mentale pourrait être le résultat d'un choix. Livia a exprimé une idée similaire en suggérant que les personnes « folles » choisissent de faire mal aux autres par plaisir : « Comme [Xavier] a dit, "fou", c'est un peu, faire exprès des actions de fou. [...] Qu'est-ce que je trouve le plus grave dans le fou, c'est de tuer des gens pour juste le plaisir. [...] S'il n'est pas né comme ça, puis il fait juste ça pour le plaisir, pour moi je le considère un peu comme un fou. » Ici, elle semble reproduire des images stéréotypées, reçus peut-être des médias, des personnes qui s'amuseraient à faire des actes violents. Son intervention, comme celles de Xavier et de Carlos, associe les problèmes de santé mentale à la violence et évoque des images de personnes « folles » violentes sans considérer que personne ne choisit d'être atteint d'un trouble de santé mentale.

Cependant, d'autres élèves ont amené à la discussion des propos un peu plus nuancés. Samira, par exemple, a proposé qu'un acte violent pourrait être le résultat d'un trouble que la personne n'a pas choisi de subir :

Samira : Si c'est une maladie et il [la personne qui est malade] fait des mauvais choix, et bien, c'est pas vraiment de sa faute. Mais [...] il y a quand même de l'espoir. Il peut se reprendre et arrêter, genre, il peut se contrôler, prendre des médicaments, bref, il peut trouver des solutions pour arrêter. Mais s'il a pas envie, c'est la conséquence de son geste. [...] Mais si c'est un peu trop tard, s'il est enfant et ça lui arrive, s'il a une maladie, [...] ou s'il est à la fin de sa vie...

Elle semble ici vivre un tiraillement intérieur. D'un côté, elle reconnaît qu'une personne pourrait être atteinte d'une maladie, que ses actions pourraient être le résultat d'un problème de santé mentale et que la personne ne devrait pas alors en être considérée comme responsable. De l'autre, elle semble ne pas

être certaine où tracer la ligne pour décider à quel point une personne devrait assumer la responsabilité pour les conséquences de ses actions. Si une personne est malade, est-ce que ses actions sont le résultat de ses choix ou de quelque chose hors de son contrôle? Si une personne choisit de ne pas prendre ses médicaments et fait des actions qui font mal aux autres, est-ce qu'elle est responsable de ses actions? Dans cet extrait, Samira se pose des grandes questions morales à haute voix devant la classe; même si elle semble ne pas avoir les réponses, la nuance de ses propos invite ses pairs à se les poser aussi et à remettre en question leurs perspectives stéréotypées.

James est allé encore plus loin dans ses réflexions en suggérant que l'on devrait considérer toutes les circonstances de vie qui ont façonné une personne avant de la juger :

James : Des fois, t'es mentalement pas capable. Peut-être tes parents sont méchants, après, ils t'ont appris à être comme ça. Peut-être aussi que t'as quelque chose de mental, fait que t'es pas capable de travailler. Comme, genre, les pauvres. Il y a des pauvres qui disent, « *okay*, j'ai moins de travail à faire », mais il y en a d'autres qui sont mentalement pas capables de travailler.

Il affirme ici qu'une personne violente pourrait être ainsi parce qu'elle a vécu de la violence dans son enfance, qu'une personne qui ne travaille pas pourrait être atteinte d'un problème de santé mentale qui l'empêche de travailler. Il amène l'importance de considérer le contexte et l'histoire d'une personne afin de comprendre ses actions. Même s'il utilise un langage simple, il invite les autres élèves à complexifier leur compréhension de la notion du choix et de la responsabilité. Tout comme Samira, il se pose la question : Est-ce que nos choix sont le résultat de notre volonté ou des circonstances? La question est complexe, même pour les adultes. Les élèves n'arrivent pas à y trouver une réponse définitive, et certains.e.s expriment des idées stéréotypées plusieurs fois dans le dialogue. Bien qu'il soit impossible de déterminer l'impact précis des interventions plus nuancées sur les autres élèves dans le dialogue, elles ont été partagées à voix haute dans un cercle où l'écoute et le respect des opinions divergents étaient déjà établis. J'espère que les élèves les ont reçues comme une invitation à examiner et peut-être à nuancer leurs propres perspectives sur ces questions sensibles.

4.4.2 Développer une conscience de la diversité et remettre en question les stéréotypes : discussion

Au départ du présent projet, j'ai posé la question de recherche suivante : quel est le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves? Dans cette section, j'ai exploré une troisième piste

de réponse à la question de recherche, soit que la philosophie pour enfants peut permettre aux participant.e.s de développer une meilleure conscience de la diversité et de remettre en question certains stéréotypes. Cette section a d'abord présenté en quoi les dialogues philosophiques animés dans le cadre du projet ont permis aux participant.e.s de prendre conscience de la diversité présente dans leur classe. Les dialogues ont souvent fait ressortir une grande diversité de perspectives et les élèves ont exprimé avoir apprécié l'occasion de voir la divergence entre leurs points de vue. Les participant.e.s ont également souvent amené des exemples tirés de leur vie personnelle afin de soutenir leurs arguments, ce qui a fait en sorte qu'ils et elles ont pris conscience de la diversité entre leurs expériences de vie. Leur enseignante a remarqué que les dialogues ont surtout fait ressortir des différences en lien avec le statut socioéconomique des élèves et que la prise de conscience de ces différences a généralement été accompagnée d'un grand respect de la part des élèves. Cependant, cette prise de conscience a aussi créé de l'inconfort chez certain.e.s élèves provenant de milieux défavorisés.

Ensuite, cette section a exploré en détail les données tirées du dialogue 4 sur le concept de la différence. Ce dialogue a amené les élèves à réfléchir aux différences visibles (ex. notre physique) et aux différences invisibles (ex. nos opinions, nos préférences, nos sentiments, etc.). Ils et elles ont également exploré l'idée qu'il existe certaines différences que l'on peut contrôler (ex. notre comportement) et d'autres qui sont hors de notre contrôle (ex. notre physique). Les élèves ont réussi à identifier certaines conséquences positives et négatives de la différence, bien que la grande majorité des conséquences nommées étaient en lien avec des scénarios fictifs (ex. si certaines personnes avaient des superpouvoirs). En général, les élèves n'ont pas beaucoup discuté de différences en lien avec des thèmes plus sensibles (ex. la race); cependant, certain.e.s ont mentionné le mot racisme, mais sans s'y attarder, ce qui m'amène à penser que le thème de la race a été sous-jacent à la discussion. Le dialogue 4 nous donne également un exemple de comment le dialogue philosophique peut permettre aux participant.e.s de déconstruire les stéréotypes. Quand Carlos a proposé l'idée que les personnes « folles » pourraient créer des problèmes pour les autres personnes autour, j'ai saisi cette occasion pour amener les élèves à remettre en question certains stéréotypes en lien avec la « folie » et la « normalité ». Les élèves ont exploré les concepts du choix et de la maladie et se sont demandé comment les circonstances de vie d'une personne peuvent avoir un impact sur ses actions ou sur ses capacités. Même si cet échange a constitué un moment « chaud » dans le dialogue, j'espère que le fait d'entendre une variété de perspectives nuancées sur le sujet a permis à certain.e.s élèves de reconsidérer leurs idées stéréotypées sur le sujet.

4.4.2.1 Le dialogue philosophique, l'éducation interculturelle et la prise en compte de la diversité : risques et pistes potentielles

Les résultats présentés dans cette section soulignent encore le potentiel apport de la philosophie pour enfants à l'éducation interculturelle au Québec. Rappelons-nous que la définition du MEQ de l'éducation interculturelle inclut « toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, [...] et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (MEQ, 1998, p. 2). Le lien avec la philosophie pour enfants est assez clair; les résultats de la présente étude démontrent largement en quoi la PPE amène les participant.e.s à prendre conscience de la diversité entre leurs perspectives et leurs expériences de vie, le tout dans une ambiance de respect et d'ouverture. Le potentiel de déconstruire certains stéréotypes à travers le dialogue philosophique représente un autre apport potentiel de la philosophie pour enfants à l'éducation interculturelle. Comme présenté dans le cadre conceptuel, la discrimination et les stéréotypes sont des freins à l'intégration des personnes issues de l'immigration (Potvin *et al.*, 2021; Camilleri, 1990). L'éducation interculturelle devrait alors viser non seulement à faire prendre conscience de la diversité, mais également à contribuer à la lutte contre la discrimination dans le système scolaire (Banks, 1993). En effet, le Ministère reconnaît que lutter contre la discrimination contribue de manière importante à l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration (MEQ, 2022b). Comme discuté dans la section 4.2, la philosophie pour enfants soutient le développement de plusieurs compétences qui pourraient être utiles dans des conversations autour de la diversité et des stéréotypes. Le dialogue philosophique encourage les participant.e.s à exprimer et à respecter une variété d'opinions divergentes, à développer des positions nuancées qui considèrent une variété de perspectives et à développer de l'empathie. Lors du dialogue 4, quand James invite les autres participant.e.s à considérer l'impact des circonstances de vie sur les capacités d'une personne, il fait preuve de l'ensemble de ces compétences : il exprime une idée qui va à l'encontre des idées déjà partagées, il utilise sa capacité d'exprimer une position nuancée et il fait preuve d'empathie avec des personnes ayant une expérience de vie très différente de la sienne. Son partage nous montre comment les compétences développées à travers le dialogue philosophique peuvent outiller les participant.e.s pour avoir des conversations complexes autour des thèmes en lien avec la diversité, ce qui souligne la pertinence de la philosophie pour enfants comme approche d'éducation interculturelle.

Cependant, les résultats présentés dans cette section me permettent de soulever également plusieurs risques en lien avec l'utilisation de la philosophie pour enfants pour parler de la diversité. Premièrement,

le cas de Liam illustre comment la prise de conscience de la diversité peut créer de l'inconfort pour certain.e.s élèves. Si le dialogue philosophique fait en sorte que certain.e.s élèves se rendent compte qu'ils et elles n'ont pas les mêmes privilèges que leurs pairs, il faut que la personne enseignante soit outillée pour soutenir ces élèves dans une prise de conscience difficile par rapport au privilège et l'injustice. Il faut que cette personne soit prête à accueillir la colère et la tristesse de ces élèves (Chetty, 2014) et à les accompagner dans les questionnements que ceci engendre. Ce ne sont pas l'ensemble des personnes enseignantes qui ont les outils ou les compétences pour ce faire. Je me demande encore ce que j'aurais pu faire différemment dans mes animations afin de mieux soutenir Liam dans l'inconfort qu'il vivait par rapport aux inégalités entre lui et ses pairs, ou même tout simplement afin d'être consciente de la détresse qu'il vivait.

De plus, les commentaires de Madame Chantal dans la section 4.4.1.1.1 démontrent l'importance que la formation du personnel enseignant comprenne une sensibilisation à la diversité et aux expériences des élèves issu.e.s de l'immigration. Il est clair que Madame Chantal remarque le potentiel pour un dialogue philosophique d'amener les élèves à réfléchir aux différences entre eux et elles. Cependant, ses commentaires suggèrent que, pour elle, l'important est de souligner aux élèves que les différences entre leurs points de vue ou entre leurs habitudes en famille sont, à la base, des différences « culturelles ». Il y a plusieurs risques inhérents à ce réflexe. Premièrement, il y a tellement de diversité entre les familles et ces différences sont le résultat d'une panoplie de facteurs. Suggérer que toutes les différences sont le produit des différences ethnoculturelles risque fortement de renforcer des stéréotypes et d'essentialiser les élèves et les familles issu.e.s de l'immigration (Schwarzenthal *et al.*, 2019). Si un élève partage un élément de son vécu et on lui demande immédiatement d'où viennent ses parents, ceci pourrait être interprété comme une manière de délégitimer l'expérience de l'élève et de le renvoyer à son identité ethnoculturelle (Potvin *et al.*, 2021), ce qui pourrait le décourager de parler de son expérience dans les dialogues à venir. Deuxièmement, les propos de Madame Chantal semblent suggérer que le dialogue philosophique pourrait être utilisé pour montrer aux élèves qu'il y a une manière de faire qui est supérieure aux autres et pour leur enseigner « ce qu'on attend d'eux » au Québec. Elle semble dire que la philosophie pour enfants pourrait être utilisée pour promouvoir les modes de vie dits « québécois » et de décourager les habitudes ou les croyances qui lui semblent « étrangères ». Il y a clairement un potentiel assimilationniste dans ce réflexe. Cependant, je ne souhaite pas accuser Madame Chantal de quoi que ce soit; ses propos ne font que refléter le ton des écrits du Ministère. Bien que le Ministère reconnaisse que la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique est une partie intégrale de la société pluraliste qui est

le Québec, la Politique souligne souvent que les élèves issu.e.s de l'immigration devraient apprendre les « valeurs québécoises » (MEQ, 1998). Il n'est pas donc surprenant qu'une enseignante considère que son rôle serait d'apprendre aux élèves le « bon » mode de vie au Québec.

Afin que la philosophie pour enfants ait un impact positif et non néfaste sur l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration, il est important que la formation du personnel enseignant voulant adopter cette approche souligne l'importance de valoriser la diversité, de ne pas réduire les élèves à leur identité ethnoculturelle et de ne pas suggérer qu'il y a une seule « bonne » manière de vivre. L'éducation interculturelle devrait faire ressentir aux élèves issu.e.s de l'immigration qu'ils et elles sont à leur place au Québec et que leurs croyances et leurs habitudes font partie de la diversité qui caractérise la société québécoise. Le dialogue philosophique devrait viser à faire ressortir une diversité de perspectives et à favoriser le respect pour l'ensemble des perspectives partagées, sans en favoriser qu'une seule (Kizel, 2019). L'objectif de la personne animatrice devrait être de valoriser une diversité d'expériences de vie et de prendre cette diversité comme une occasion d'apprentissage (Schwarzenthal *et al.*, 2019) au lieu de suggérer qu'il y a une manière de faire qui est supérieure aux autres. Cette posture est possible seulement avec une formation adéquate qui sensibilise le personnel enseignant à la diversité.

4.4.2.2 Les limites de la philosophie pour enfants comme approche d'éducation interculturelle

Même si le personnel enseignant est bien sensibilisé à la diversité, il reste plusieurs critiques possibles de la PPE comme approche d'éducation interculturelle. La définition de l'éducation interculturelle proposée par le Ministère parle surtout de la prise en compte de la diversité (MEQ, 1998), mais les écrits plus critiques sur l'éducation interculturelle affirment que ceci n'est pas suffisant. Pour Banks (1993), l'éducation interculturelle implique une exploration des relations de pouvoir sous-jacentes à la société et un engagement réel à travailler pour les déconstruire; la « pédagogie de l'accueil et de l'appartenance » de Michaud (2002) fait écho à cette idée. Il n'est pas suffisant de simplement prendre conscience de la diversité; il faut également prendre conscience de la discrimination, des inégalités et des manières dont les relations de pouvoir façonnent notre expérience du monde. Si l'on examine le contenu du dialogue 4 sur la différence, cet aspect critique est complètement manquant de l'activité. Bien que le groupe ait discuté de la différence, notre conversation n'a jamais touché aux thèmes du pouvoir ou du privilège. De plus, la discussion lors du dialogue 4 est surtout restée dans le domaine de l'imaginaire. Les élèves ont discuté des personnes ayant des superpouvoirs et ont proposé des histoires farfelues de personnes qui prenaient la place de leur sosie afin de « voler leur vie »; nous n'avons pas discuté des impacts réels des

inégalités entre les personnes, ni de l'injustice qui existe dans notre société. Malgré mes intentions d'amener les élèves à réfléchir à la diversité, je suis tombée précisément dans le piège décrit par Chetty (2014) : discuter de la diversité sans parler explicitement du racisme, extraire le sujet de son contexte historique, social et politique et alors donner l'impression de participer à une conversation significative sur la diversité sans remettre en question notre propre privilège ou notre position sociale (Reed-Sandoval et Sykes, 2016). Un dialogue qui parle de la diversité sans faire de liens concrets avec le monde réel est nécessairement limité dans son impact potentiel (Chetty, 2014).

Dans le cadre de la présente étude, il est vrai que je disposais d'un temps limité avec les élèves participant.e.s; à mon avis, nous n'avons pas eu le temps nécessaire pour créer un lien de confiance suffisamment fort pour mener un dialogue explicitement sur le racisme. Cependant, je suis certaine que j'aurais pu faire des choix différents dans mon animation afin d'amener la discussion plus proche du monde réel. Bien que cela n'était pas mon intention, j'ai surtout amené les élèves à réfléchir aux différences invisibles entre les personnes. Il est possible que j'essayais alors de manière inconsciente d'éviter de créer des malaises chez les élèves; en proposant souvent des exemples de différences imaginaires (comme des superpouvoirs), il se peut que les élèves eux- et elles-mêmes essayaient de se protéger lors d'une discussion d'un sujet sensible. Pourtant, Michaud (2002) et Chetty et Suissa (2016) sont d'accord à l'effet que, pour être en mesure d'avoir des conversations productives autour de la diversité et la discrimination, il faut choisir d'aller vers l'inconfort, de le modéliser pour les élèves et de leur expliquer que cet inconfort est nécessaire si l'on veut parler de l'injustice. Il est clair qu'une telle conversation aurait pu être difficile et même émotionnelle; parler du racisme avec des personnes ayant peut-être vécu de l'injustice raciale va nécessairement susciter des fortes réactions émotionnelles (Chetty, 2014). Il me semble que le présent projet n'était pas le cadre approprié pour mener une telle discussion avec les élèves participant.e.s. Cependant, je me positionne avec les personnes chercheuses qui affirment que l'inconfort et l'émotion ont leur place dans un dialogue philosophique et que la PPE peut, en fait, être un espace propice pour explorer les thèmes en lien avec la discrimination et l'injustice (Chetty, 2014; Chetty et Suissa, 2016). Il pourrait donc être pertinent, en tant que personne animatrice d'un dialogue philosophique, de faire des choix d'animation afin de ramener le dialogue à des exemples concrets du monde réel – mais seulement si l'on se sent bien outillé.e pour le faire (Hirsch *et al.*, 2023).

4.4.2.3 Les stéréotypes et les thèmes sensibles dans le dialogue philosophique

Il apparaît également que la philosophie pour enfants peut créer des moments propices pour parler des thèmes sensibles et pour déconstruire des stéréotypes. Effectivement, peu importe le sujet du dialogue, il est possible que les élèves proposent des opinions basées sur des stéréotypes. Fletcher (2020a) explore comment les concepts stéréotypés peuvent ressortir lors d'un dialogue et affirme que la personne animatrice a une responsabilité d'intervenir dans ce qu'elle appelle les « moments à enjeux élevés » (p. 69) afin que les élèves ne ressortent pas du dialogue en ayant renforcé ces stéréotypes. Si je réfléchis au moment lors du dialogue 4 où Carlos a partagé son intervention par rapport aux personnes « folles », j'ai ressenti, en tant qu'animatrice, la nécessité d'intervenir afin que les élèves partent avec une compréhension plus nuancée du sujet. Bien qu'un tel moment pourrait s'avérer malaisant pour une personne animatrice, il présente également une opportunité d'apprentissage. Le fait que Carlos se soit senti en sécurité pour partager cette intervention me suggère qu'il y avait une ambiance de confiance et de respect assez forte pour qu'il partage ses opinions sans crainte d'être jugé. Selon moi, il est mieux qu'un.e élève choisisse de partager une opinion stéréotypée plutôt que de la garder pour lui ou pour elle; si l'opinion est partagée à haute voix, cela crée la possibilité de remettre en question les stéréotypes sous-jacents, de soumettre cette opinion à la pensée critique collective du groupe et d'entendre une variété de perspectives sur le sujet afin que les élèves puissent repartir avec une opinion plus nuancée (Fletcher, 2020a). Le fait de réfléchir en communauté fait en sorte que le groupe peut critiquer l'idée et non l'individu qui l'a proposée et permet à l'ensemble des élèves d'enrichir leur point de vue à force d'entendre une variété de perspectives sur le sujet. On espère, comme exploré dans la section 4.2, que les élèves fassent preuve de flexibilité cognitive et soient capables de changer d'avis grâce aux partages de leurs pairs. Il est donc important que la personne animatrice accueille, d'une certaine manière, les commentaires problématiques afin d'inviter les élèves à participer à une conversation sur le sujet.

Il me semble important de créer des espaces dans lesquels les enfants peuvent avoir des conversations difficiles autour de sujets sensibles sous la supervision d'une personne adulte bienveillante qui peut guider la conversation afin de les amener à des points de vue plus nuancés, renvoyant ici à l'idée de l'espace de courage (*brave space*), telle qu'avancée par Arao et Clemens (2013). Bien que l'on souhaite accueillir toutes les interventions des participant.e.s, il faut également rester conscient.e du fait que certains partages stéréotypés pourraient avoir des effets néfastes sur certain.e.s élèves. Par exemple, si un.e élève parle du « danger » des personnes « folles » et qu'un.e élève dans la classe a un membre de sa famille qui est atteint d'un problème de santé mentale, il se peut que cet.te élève se sente ostracisé.e (Fletcher,

2020a). Il est donc important de trouver le juste milieu entre l'accueil de l'ensemble des perspectives et l'affirmation que la discrimination n'a pas sa place dans le dialogue (Kizel, 2016). Arao et Clemens (2013) offrent plusieurs suggestions à propos des manières de mener une telle conversation avec une sensibilité aux expériences diverses des participant.e.s et un engagement à rester dans l'inconfort nécessaire pour avoir une conversation qui vise contribuer à la justice sociale.

Afin que les personnes enseignantes se sentent outillées pour mener de telles conversations, la formation à l'animation du dialogue philosophique pourrait alors inclure une formation en lien avec les thèmes sensibles à l'école. Bien que les élèves participant.e.s pourraient amener des sujets sensibles dans un dialogue sur n'importe quel sujet, il serait important que les personnes animatrices considèrent la probabilité que le sujet ou l'amorce sélectionné pour le dialogue mène à une conversation autour de ce type de sujet et qu'elles se préparent à cette éventualité. Dans une perspective didactique, Hirsch *et al.* (2023) avancent plusieurs manières pour ce faire; leurs propositions ressemblent beaucoup à différents éléments de la posture à privilégier pour l'animation d'un dialogue philosophique. Par exemple, les personnes autrices proposent que la personne animatrice insiste sur l'ouverture et le respect pour l'ensemble des perspectives partagées dans la discussion, qu'elle invite les élèves à prendre une distance critique de leur position et de considérer les nombreux points de vue existants dans la société et qu'elle fasse de la place aux émotions fortes des élèves, tout en soulignant qu'une émotion forte ne constitue pas un argument pour ou contre une position quelconque (Hirsch *et al.*, 2023).

4.4.2.4 Les recommandations pour la pratique et pour la recherche

Ces réflexions m'amènent à proposer plusieurs recommandations pour la pratique et pour la recherche en lien avec la prise en compte de la diversité dans la philosophie pour enfants. Premièrement, il faut que le personnel enseignant soit formé par rapport à la diversité, l'immigration et la discrimination. Si les dialogues philosophiques vont faire ressortir des différences entre les élèves, il faut que la personne animatrice soit formée afin d'accueillir ces différences de manière nuancée, sans prétendre que toute différence est le résultat d'une différence « culturelle ». Deuxièmement, si l'on comprend que le dialogue philosophique peut faire ressortir des perspectives stéréotypées, il est important que le personnel enseignant soit formé pour intervenir dans des « moments à enjeux élevés » (Fletcher, 2020a) et pour mener des conversations autour des sujets sensibles (Hirsch *et al.*, 2023). Il est essentiel que la personne animatrice crée un climat de respect afin que les élèves puissent révéler des éléments de leur vécu avec confiance que ces partages seront respectés. Il est également important que cette dernière reste

consciente des malaises qui peuvent survenir lorsque les élèves se rendent compte des différences entre leur vécu et celui des autres et qu'elle considère l'impact d'une discussion autour de la discrimination sur les élèves qui ont une expérience vécue de celle-ci. La philosophie pour enfants exige donc une animation bienveillante, accueillante, engagée et vigilante aux risques qu'un dialogue sur un « sujet chaud » pourrait poser pour certain.e.s élèves.

Il serait intéressant, dans la recherche, d'examiner davantage le potentiel et les limites de la philosophie pour enfants pour avoir des conversations autour de la diversité, du racisme et de la discrimination. Bien que certains écrits parlent déjà de ces sujets (voir, entre autres : Chetty, 2014; Chetty et Suissa, 2016; Reed-Sandoval et Sykes, 2016; Reed-Sandoval, 2019; Kizel, 2016), la recherche scientifique pourrait explorer davantage comment traiter des thèmes sensibles dans un dialogue philosophique et développer du matériel pédagogique qui donne aux personnes animatrices des astuces pour mener des dialogues philosophiques autour des enjeux en lien avec la diversité et la discrimination. Ceci pourrait prendre la forme d'une recherche-action menée en collaboration avec les personnes praticiennes afin de développer du matériel pédagogique qui pourrait ressembler au guide proposé par Hirsch *et al.* (2023) ou au manuel pédagogique de Gagnon et Mailhot-Paquette (2022). Je sou mets également qu'il serait pertinent de considérer les manières dont la pratique traditionnelle de la philosophie pour enfants pourrait être adaptée afin d'incorporer un aspect plus concret qui vise à engager les élèves dans une action vers la justice sociale. Cette proposition sera explorée davantage dans la section suivante (4.5), qui présentera en quoi la philosophie pour enfants peut permettre aux élèves de participer dans la lutte pour la justice sociale.

4.5 La piste de réponse 4 : mieux comprendre la justice et participer au développement de systèmes équitables

Cette section présentera la dernière piste de réponse à la question de recherche posée au début de ce mémoire, soit que la philosophie pour enfants peut permettre aux participant.e.s non seulement de développer une meilleure compréhension théorique de la justice, mais également de la mettre en pratique en participant au développement de systèmes équitables à l'école. La première partie de cette section présentera une analyse verticale du dialogue 2 sur la justice, qui nous illustre la compréhension théorique de la justice chez les élèves participant.e.s; dans cette section, la source des extraits de dialogue ne sera pas précisée à chaque fois, car l'ensemble de ceux-ci viennent du dialogue 2. La deuxième partie de cette section présentera une analyse transversale des dialogues philosophiques afin d'illustrer le processus

d'élaboration d'un système équitable que les élèves ont proposé afin de gérer les tours de parole. Cette dernière partie incorporera des extraits de verbatim tirés de plusieurs dialogues ainsi que des extraits des entretiens individuels et de groupe avec les élèves et de l'entretien individuel avec l'enseignante.

4.5.1 Mieux comprendre la justice et participer au développement de systèmes équitables : présentation des résultats

Dans la première partie de cette section, j'expliquerai brièvement le déroulement du dialogue 2 sur la justice avant de présenter la compréhension théorique du concept de justice qui en a émergé. Ensuite, je présenterai comment les élèves ont pu mettre en pratique cette compréhension de la justice en développant un système pour gérer les tours de parole dans les dialogues. J'explorerai finalement les différents enjeux sous-jacents au développement de ce système et les perceptions des élèves et de leur enseignante à l'égard de celui-ci. La discussion de cette dernière piste de réponse suivra la présentation des résultats.

4.5.1.1 Explorer le concept de justice

L'amorce du dialogue 2, ayant pour but d'amener les élèves à réfléchir au thème de la justice, a été tirée directement du livre *Pratiquer la philosophie au primaire* (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2022). Au début de l'activité, j'ai divisé les élèves en groupes de quatre ou cinq. Chaque groupe a reçu plusieurs cercles en papier; les cercles représentaient des gâteaux. Au fur et à mesure, j'ai présenté aux élèves plusieurs expériences de pensée (ex. « Nous avons un gâteau et dix personnes, mais il y a un élève qui n'aime pas le gâteau »). Les élèves travaillaient en équipes pour décider comment diviser le gâteau de manière juste. Après chaque expérience de pensée, les élèves revenaient en grand groupe pour présenter leurs solutions et j'en sélectionnais quelques éléments pour initier des discussions autour du thème de la justice.

Durant le dialogue, plusieurs définitions contradictoires de la justice ont émergé. Dès le début, plusieurs élèves ont parlé de l'importance de considérer les besoins différents de chaque personne afin de bien diviser le gâteau. Par exemple, Liam a suggéré que les enfants et les adultes ne devraient pas recevoir des parts égales du gâteau; dans le gâteau de son groupe, « les petites parts, c'est pour les enfants parce que les enfants, ils sont plus petits ». Ensuite, il a reconsidéré sa position : « Sinon, on pourrait donner les grosses parts aux enfants, vu qu'ils sont petits, comme ça ils peuvent se développer. » Les deux solutions sont différentes, mais chacune considère les besoins différents des adultes et des enfants. Xavier a expliqué que son groupe avait séparé le gâteau en plusieurs parts de différentes grandeurs : « Ces parts-

là, c'est pour les adultes, celles-là, ils seraient pour les enfants, mais ceux qui n'ont plus faim, [...] ils laissent [leurs parts] pour les autres personnes. » Son groupe considérait que les bénéficiaires pouvaient être impliqués dans le choix de comment diviser le gâteau; chaque personne pourrait jauger sa propre faim, prendre une portion appropriée et en laisser pour les autres qui ont plus faim. Toutes ces solutions suggèrent qu'il serait juste de diviser le gâteau de manière inégale; cependant, d'autres élèves n'étaient pas d'accord. Samira, qui était dans le même groupe que Xavier, a expliqué qu'elle « était contre [...] cette idée parce que c'était pas vraiment égal pour chacun. » Pour elle, la justice demande que chaque personne reçoive une part égale du gâteau. Plus tard dans le dialogue, Livia a exprimé la même position en disant que la justice demande que l'on donne « la même chose [à] tout le monde. » En réponse, Amir a donné un exemple d'une situation dans laquelle il ne serait pas simplement injuste, mais même dangereux, de donner la même chose à chaque personne : « Si dans [le gâteau] il y a du beurre d'arachides et quelqu'un est allergique au beurre d'arachides, vaut mieux ne pas lui en donner. » Différents élèves ont continué à ramener ces deux positions tout le long du dialogue; à travers l'exemple concret du gâteau, on voit les élèves en train d'explorer la différence entre l'égalité (la justice demande que chaque personne reçoive la même chose) et l'équité (la justice demande que l'on traite les personnes différemment en fonction de leurs besoins).

Plus tard dans l'activité, j'ai demandé aux élèves de diviser le gâteau de manière juste dans la situation suivante : « Une enseignante a fait un gâteau pour récompenser ses élèves qui se sont impliqués dans un projet. Trois élèves ont beaucoup travaillé, trois élèves ont moins travaillé et quatre élèves n'ont pas travaillé du tout. » Tout de suite, plusieurs élèves ont affirmé que les élèves qui n'avaient pas travaillé ne devraient pas recevoir du gâteau. Dans l'extrait suivant, Xavier et Gabriela expliquent leur raisonnement :

Xavier : Si une personne travaille beaucoup, elle fait beaucoup d'effort pendant que l'autre est en train de [...] s'amuser, puis elle trouve ça drôle que les [autres] personnes travaillent, bien, elle mérite pas une récompense. C'est comme une conséquence, si tu fais un acte de mal, puis t'as pas aucune conséquence, [...] tu vas te dire, bien, il y a aucun souci [...] si tu travailles pas.

[...]

Gabriela : Si... chaque jour, tu étudies, admettons, tes maths, chaque jour tu étudies, tu mets plein d'effort pendant que l'autre, il joue des jeux vidéo toute la journée, et puis le jour de l'examen, il ne réussit pas, bien, il n'a pas fait beaucoup d'effort, alors [...] il ne mérite pas grand-chose parce qu'il n'a pas donné le meilleur de lui-même.

Les deux élèves font un lien entre le concept de justice et ceux de conséquence et de mérite. Si l'on veut recevoir quelque chose, il faut le mériter; si l'on ne travaille pas fort, il y aura des conséquences. Pour

Xavier et Gabriela, il ne serait pas juste de donner du gâteau aux élèves qui n'ont pas travaillé parce qu'ils ne méritent pas une récompense. Cependant, un autre élève a amené le point que, dans notre monde, seulement les adultes travaillent, mais les enfants reçoivent quand même de la nourriture sans avoir travaillé pour la « mériter ». J'ai demandé aux élèves pourquoi, selon eux et elles, ceci était juste et Liam a expliqué sa position :

Liam : On ne peut pas travailler. [...] On peut aller faire des choses, mais on ne sera pas payé... Fait que, aucun enfant de la planète aurait de la nourriture, vu que aucun enfant de la planète travaille. [...] C'est comme si toute la nourriture que les adultes ont eue quand ils étaient petits, c'est comme s'ils la donneraient à leurs enfants.

La réflexion de Liam est assez complexe. Premièrement, il ramène l'idée de considérer les besoins et les compétences de chaque personne dans notre conception de la justice. Bien que les enfants ne travaillent pas, il ne serait pas juste de les priver de la nourriture, car les enfants n'ont pas la même capacité de travailler que les adultes. Les enfants, une fois rendu.e.s adultes, pourront travailler et acheter de la nourriture pour les plus jeunes personnes qui ne peuvent pas travailler; Liam voit là-dedans une sorte de cycle de donner et recevoir. Bien que cette réflexion ne considère pas tou.te.s les membres d'une société (et si une personne n'est jamais en mesure d'occuper un emploi payé?), elle commence à explorer en quoi, dans une société juste, chaque personne pourrait contribuer en fonction de ses capacités et recevoir en fonction de ses besoins.

4.5.1.2 L'élaboration d'un système équitable de gestion des tours de parole

Les élèves n'ont pas seulement réfléchi à la justice de manière théorique; ils et elles ont également mis ces réflexions en pratique. Comme expliqué dans la section 3.5.1.1, chaque dialogue a été suivi d'une période de métaréflexion dans laquelle je posais des questions aux élèves afin de stimuler leurs réflexions sur l'acte de réfléchir ensemble en dialogue. Je demandais souvent s'ils et elles avaient des suggestions afin de rendre les activités plus inclusives. Jusqu'à la fin du deuxième dialogue, les élèves géraient les tours de parole eux- et elles-mêmes; je les encourageais de choisir les personnes ayant moins parlé, mais l'élève qui venait de parler avait la liberté de choisir le ou la prochain.e élève. Pendant le moment de métaréflexion à la fin du dialogue 2, Raphaël a proposé de manière spontanée un système pour gérer les tours de parole dans les dialogues : « Quand une personne a parlé, son [carton avec son] nom [devrait] être tourné, et après [que tout le monde ait parlé] on retourne tous les noms et on recommence. [...] Comme ça, tu sauras toujours qui a parlé » (dialogue 2). Chaque élève avait fait un carton avec son nom écrit dessus; le carton de chaque élève était placé par terre devant sa chaise. Dans cette proposition,

Raphaël a suggéré que, une fois après avoir parlé, chaque élève devrait tourner son carton pour signaler qu'il ou elle avait déjà parlé, et que les élèves ne devraient pas avoir le droit de reparler avant que tout le monde ait eu un premier tour. J'ai demandé aux élèves s'ils et elles voulaient mettre ce système en place lors du prochain dialogue et ils et elles étaient d'accord.

Ainsi, les élèves ont inventé un système pour assurer une équité dans les tours de parole, un système qui a été évalué et réévalué lors des dialogues suivants. Au début du dialogue 3, Amir a ramené la proposition de Raphaël et j'ai demandé aux élèves s'ils et elles voulaient mettre le système en place. D'autres élèves ont proposé des modifications au système (de mettre les cartons face au sol, de les mettre derrière la chaise); nous avons voté sur les options et nous avons décidé d'essayer une première version du système dans le dialogue 3. À la fin du dialogue 3, j'ai demandé aux élèves d'évaluer le système. Certain.e.s élèves ont exprimé des frustrations (il y a des personnes qui oublient de tourner leur carton après avoir parlé; il y a des personnes qui remettent leur carton de face avant que tout le monde ait parlé une première fois), mais le groupe a décidé de garder le système. Au début du dialogue 4, nous l'avons revisité. Il y a eu de nouvelles propositions (ex. mettre la main derrière le dos après avoir parlé, croiser les jambes après avoir parlé) et d'autres frustrations exprimées par rapport au système, mais nous avons décidé de le garder comme tel et de l'essayer une autre fois. Je leur ai souligné que le groupe avait le pouvoir décisionnel sur le système : « on peut réessayer cette fois-ci, puis on réfléchit à ce qu'on va faire la prochaine fois, parce que ça peut toujours être changé. C'est notre dialogue, c'est nous qui décidons comment on veut faire » (dialogue 4). Finalement, à la fin du dialogue, les élèves ont décidé de mettre le système de côté. Le groupe semblait d'accord qu'ils et elles étaient capables de gérer les tours de parole sans avoir besoin d'un système formel; selon Alice, « on est capable de choisir des personnes qui n'ont pas beaucoup parlé. Je pense qu'on serait capable de le savoir puis de pas juste tout le temps choisir nos amis. [...] Je pense qu'on serait capable de le faire sans le carton en-dessous de la chaise » (dialogue 4). Lors des dialogues 5 et 6, les élèves ont géré les tours de parole sans système formel.

4.5.1.2.1 La participation : une question d'équité

Les conversations autour du système pour gérer les tours de parole ont fait ressortir certaines questions en lien avec le thème de l'équité. Le développement du système est venu non seulement d'un désir chez les élèves de savoir que chacun.e allait avoir un moment pour exprimer ses opinions, mais également d'un désir d'entendre les opinions des élèves qui avaient moins tendance à s'exprimer en grand groupe. Plusieurs élèves ont exprimé une curiosité de connaître les opinions des élèves plus timides; à la fin du

dialogue 1, par exemple, Carlos a dit que certain.e.s élèves n'avaient pas parlé : « On ne sait pas [leur] opinion, c'est quoi [leur] vision. » Noah a exprimé un désir similaire : « [Les] personnes qui ne parlent pas beaucoup... [...] Qu'est-ce qu'ils pensent? » (dialogue 2). La fonction du système n'était pas seulement d'assurer que les élèves qui souhaitaient s'exprimer allaient avoir l'occasion de le faire; il faisait également en sorte que les élèves qui parlaient moins soient obligé.e.s de parler. Lors des conversations pour réévaluer le système, les élèves n'étaient pas d'accord sur cette idée d'obliger leurs pairs de partager leurs idées en grand groupe. Alice a dit que chaque élève devrait être obligé.e de participer au moins une fois dans chaque dialogue : « Moi je pense qu'on aurait pu faire [...] de mettre au moins la main une fois pour parler » (dialogue 5). Noah a exprimé un sentiment similaire :

Ellen : Penses-tu qu'on devrait obliger les personnes à parler?

Noah : Peut-être une fois. Parce que moi j'ai le goût de savoir les opinions des autres.

(Entretien de groupe)

D'autres élèves n'étaient pas d'accord; selon eux et elles, ce n'était pas juste d'obliger chaque élève de participer, car chaque élève devrait avoir le choix de partager ses réflexions ou non. Le prochain extrait nous donne un exemple d'une conversation autour de l'idée d'obliger les élèves à participer :

Ellen : Est-ce que vous pensez qu'on a bien inclus tout le monde dans les dialogues en général?

Noah : Oui, mais il y a des personnes qui n'ont rien fait pendant tout le temps.

Samira : Mais c'était leur choix.

Noah : Ils ont pas donné leur opinion.

[...]

Coralie : Peut-être que les gens, ils étaient juste gênés de donner leur opinion.

Samira : Oui, [on a bien inclus] ceux qui voulaient participer. Mais ceux qui voulaient pas participer, de toute manière, c'était leur choix. (Entretien de groupe)

Pour Samira et Coralie, la question du choix est d'une grande importance; la justice demande que chaque personne ait la liberté de choisir s'il ou elle veut s'exprimer devant le groupe. Selon ces élèves, il ne serait donc pas juste d'obliger tou.te.s les élèves à parler.

Pour James, le système pour gérer les tours de parole était injuste parce qu'il ne considérait pas les besoins et les désirs différents de chaque élève : « Ça se peut qu'il y a des personnes qui aiment plus parler et il y en a d'autres qui aiment moins parler. » Obliger tout le monde à prendre parole une fois pendant le dialogue ferait en sorte que les élèves plus timides ne se sentent pas à l'aise; de plus, « les personnes qui aiment plus parler [...] vont pas être très contentes parce qu'ils auront pas eu la chance de trop parler »

(dialogue 3). Pour lui, un système qui traite tout le monde de manière égale ne répond aux besoins de personne; les élèves qui souhaitent s'exprimer souvent seront frustrés de devoir limiter leur prise de parole, et les élèves plus timides seront gênés d'être obligés de parler devant le groupe. Samira, quant à elle, a même questionné l'idée à la base du système : que les élèves qui ne s'exprimaient pas à voix haute ne participaient pas dans le dialogue. Elle a suggéré que ces élèves pourraient être en train de participer activement même s'ils et elles n'exprimaient pas leurs réflexions de manière verbale :

Samira : Participer, c'est pas seulement donner son opinion, pour moi. Je trouve que aussi, écouter la conversation, c'est déjà très bien parce que tu peux aussi savoir un peu ton opinion, mais si t'as pas vraiment envie de le dire à tout le monde, bien, tu peux le garder, mais au moins peut-être t'as participé dans ta tête. (Dialogue 1).

Pour elle, comme pour James, il est important de considérer les différents besoins et capacités de tout le monde dans notre définition de la participation; bien qu'il pourrait sembler qu'une personne ne participe pas, il est possible que sa manière de participer soit tout simplement différente de celle des autres.

À travers leurs discussions autour du système pour gérer les tours de parole, les élèves se sont posés des questions complexes sur l'équité et la justice. Est-ce que chaque personne devrait avoir un tour de parole égal, ou est-ce que les gens devraient pouvoir s'exprimer selon leur désir de parler? Le libre choix est-il un élément important de la justice? La participation signifie-t-elle la même chose pour tout le monde? Ces questions font écho aux thèmes du dialogue 2 dans lequel les élèves exploraient des thèmes en lien avec l'égalité et l'équité : l'idée que les gens devraient avoir la liberté de choisir ce dont ils et elles ont besoin et l'idée qu'il est finalement injuste de traiter chaque personne de la même manière, sans considérer ses besoins individuels. L'ensemble de ces réflexions reviennent toujours à une question essentielle : dans un groupe (ou une société) dans lequel il y a une diversité de besoins, de capacités et de désirs, à quoi ressemble la justice?

4.5.1.2.2 Les perceptions des élèves et de leur enseignante à l'égard du système

Il a été intéressant de sonder les élèves et leur enseignante au sujet du système de gestion des tours de parole. Lors des entretiens, la majorité des élèves ont exprimé de la frustration par rapport au système :

Ellen : À travers les dialogues, on a inventé un système ensemble où on bougeait les cartons de nom pour que tout le monde puisse parler. Comment avez-vous trouvé ça? C'est quoi tes impressions de ce processus?

Livia : Ça servait à rien.

[...]

Amir : Des personnes oubliaient de le faire.

[...]

Xavier : Des fois ça servait, des fois ça servait pas. Parce que, des sujets où il y avait personne qui levait la main, ça servait à rien, puis quand tout le monde levait la main, ça servait un petit peu plus.

[...]

Gabriela : Je m'attendais à mieux, de tourner les [cartons]. Parce qu'il y a beaucoup de gens, comme [Amir] le disait, qui oubliaient tout le temps. Là on savait pas [qui avait déjà parlé], [...] puis il y a des gens qui avaient pas encore parlé. (Entretien de groupe)

Il apparaît que, en général, le système a été une source de frustration et de déception chez les élèves. Selon eux et elles, il n'a pas eu d'impact parce que certain.e.s élèves l'oubliaient. De plus, le processus d'élaboration a pris beaucoup de temps et les va-et-vient entre toutes les suggestions concernant le fonctionnement du système ont pris beaucoup de temps. Madame Chantal a exprimé avoir remarqué de la frustration chez ses élèves en lien avec le système : « Ce qui a été fatiguant, ça a été la prise de décisions de, “est-ce qu'on met le carton en avant?” [...] Moi, je les regardais, puis j'en voyais beaucoup qui étaient comme, “whatever, [...] on s'en fout, [...] ça, c'est une perte de temps” » (entretien individuel). Elle a remarqué, avec raison, que le groupe avait passé beaucoup de temps à décider quoi faire exactement avec les cartons de nom pour signaler qu'un.e élève avait déjà parlé dans le dialogue.

Pourtant, lors des entretiens de groupe, plusieurs élèves ont démontré un vrai intérêt pour continuer à travailler sur le système afin de l'améliorer. En même temps qu'ils et elles disaient que le système avait été « une perte de temps », ils et elles continuaient à proposer de nouvelles suggestions pour gérer les tours de parole dans les dialogues. En fait, il a été difficile de les faire réfléchir sur le *processus* de développement du système parce qu'ils et elles voulaient juste me suggérer des manières d'adapter le système afin de l'améliorer. Il se peut que les élèves aient trouvé le système qu'ils et elles avaient inventé inefficace, mais leur enthousiasme à suggérer des manières de l'adapter me suggère qu'ils et elles ont aimé le fait de participer dans le développement d'un tel système. Même si le système en soi n'a pas répondu à leurs attentes, il apparaît que le groupe se sentait engagé dans le processus et que les élèves étaient content.e.s d'avoir du réel pouvoir pour transformer leur expérience dans les dialogues. Effectivement, Madame Chantal m'a parlé de sa perception des effets, chez les élèves, de pouvoir élaborer un tel système :

Madame Chantal : Ça leur a permis d'apprendre qu'une initiative peut être acceptée, même s'ils sont des enfants.

Ellen : Puis est-ce que tu penses que ça a eu un effet?

Madame Chantal : Oui, parce qu'ils le font. Ils le font quand ils se parlent, quand je fais mes cercles de lecture, ça revient, l'idée, c'est pas fait avec un carton, c'est fait avec un bâton de parole. [...] C'est de voir que ce qu'ils ont suggéré... [...] bien, ça a fonctionné. Puis ils étaient bien contents de voir qu'une idée d'enfants ait été acceptée par des adultes, par une adulte, toi, que t'as pris le temps d'écouter, de faire, « j'aime bien ton idée, on va l'essayer, [...] vas-y, *go*, je te fais confiance. » Ils étaient comme, « ouhh. » [...] Ça a bien fonctionné. (Entretien individuel)

L'intervention de Madame Chantal nous indique deux choses importantes. Premièrement, il semble que le système de gestion des tours de parole a eu un impact au-delà des dialogues philosophiques. La notion du partage de parole a été reprise dans d'autres activités, comme des cercles de lecture, dans lesquelles les élèves ont continué à démontrer une sensibilité à l'importance d'offrir à chacun.e l'occasion de participer. Malgré leur frustration par rapport au système, il a eu un impact même dans les autres activités que le groupe a fait ensemble en classe. Deuxièmement, le simple fait d'avoir un pouvoir décisionnel dans les dialogues semble avoir marqué les élèves. Madame Chantal explique ici que les élèves étaient surpris.e.s et content.e.s qu'une idée qu'ils et elles ont proposée ait été prise au sérieux par une adulte. Tout d'un coup, ils et elles se sont rendu.e.s compte qu'ils et elles pouvaient avoir un impact sur le déroulement des activités, qu'ils et elles avaient un réel pouvoir d'action. Les dialogues sont devenus ainsi un terrain de jeu pour tester non seulement leurs hypothèses intellectuelles, mais également leurs propositions pour la gestion de classe. Bien que ce soit une interprétation de ma part, j'imagine que cette expérience aurait pu être un moment puissant d'*empowerment* chez les élèves qui n'avaient peut-être pas souvent vécu des expériences similaires à l'école.

4.5.2 Mieux comprendre la justice et participer au développement de systèmes équitables : discussion

Avant de plonger dans la discussion de cette section des résultats, rappelons-nous de la question de recherche du présent projet : quel est le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves? Cette section a exploré une quatrième et dernière piste de réponse à cette question, soit que la philosophie pour enfants peut permettre aux participant.e.s de mieux comprendre la justice de manière théorique et de mettre en pratique cette compréhension en participant dans le développement de systèmes équitables. Dans la présentation des résultats dans cette section, j'ai d'abord abordé la compréhension théorique de la justice qui a émergé du dialogue 2. Durant le dialogue, les élèves ont surtout discuté autour des concepts d'égalité (traiter tout le monde de la même manière) et d'équité (traiter chaque personne selon ses capacités et ses besoins). Les élèves ont également discuté des

concepts de conséquence et de mérite; selon les élèves, une personne qui travaille fort mérite une récompense et une personne qui ne travaille pas doit en assumer les conséquences. Cependant, plusieurs élèves ont suggéré qu'il fallait considérer les capacités et les besoins de chaque personne afin de trouver une solution juste; un élève a proposé comme exemple le fait que les adultes travaillent pour acheter de la nourriture pour les enfants, qui ne peuvent pas travailler.

Ensuite, cette section a présenté le processus d'élaboration d'un système équitable pour gérer les tours de parole. Les élèves ont proposé ce système de manière spontanée à la fin du dialogue 2 sur la justice et l'ont gardé en place, avec certaines adaptations, pendant les dialogues 3 et 4 avant de décider qu'ils et elles n'en avaient pas besoin. Lors des discussions autour du système, il n'y a pas eu de consensus sur la question de l'obligation de parler de chaque personne; certain.e.s élèves ont amené l'idée que ceci ne serait pas juste, étant donné que chaque personne n'a pas le même désir de parler devant le groupe. Les élèves se sont également demandé si la participation était la même chose pour tout le monde; certain.e.s ont suggéré qu'il était possible de « participer dans [sa] tête », sans parler. Bien que les élèves aient exprimé beaucoup de frustration par rapport au système, il me semble qu'ils et elles étaient très engagé.e.s dans son processus d'élaboration, car ils et elles continuaient à donner des suggestions pour l'améliorer jusqu'à la fin des entretiens. De plus, il semble que les élèves ont appliqué le système dans d'autres contextes à l'école, comme dans leurs cercles de lecture. Leur enseignante a également confirmé que plusieurs élèves avaient exprimé du contentement qu'une personne adulte ait pris leur suggestion au sérieux et de la fierté de pouvoir participer au développement d'un système équitable dans leur classe.

4.5.2.1 Un système réellement équitable?

Étant donné que le système de gestion des tours de parole a été une proposition spontanée des élèves (et donc inattendue de ma part), mes réflexions sur les résultats présentés dans cette section dépassent, d'une certaine manière, les concepts présentés dans le cadre conceptuel de ce projet. Cependant, à mon avis, le lien entre cette section de résultats et la question de recherche de ce projet est assez clair : l'intégration est intrinsèquement liée à la justice sociale. Si l'on considère l'intégration comme un processus réciproque (Gauthier *et al.*, 2010; Winnemore et Biles, 2006; Kanouté, 2007), on peut inférer qu'elle demande que la société d'accueil agisse contre la discrimination et le racisme (MEQ, 1998; Berry, 1997; Potvin *et al.*, 2021). Si une intégration « réussie » implique la pleine participation d'une personne issue de l'immigration à la société d'accueil (ce qui rejoint la définition proposée par le Ministère [MEQ, 1998]), cette participation demande que la personne reçoive un traitement égal à celui reçu par ces

concitoyen.ne.s; on ne peut pas avoir la pleine participation des personnes issues de l'immigration si les systèmes qui font fonctionner notre société les excluent. L'intégration des personnes issues de l'immigration demande alors le développement de systèmes équitables qui favorisent la pleine participation de tou.te.s dans la société.

En tant qu'animatrice, le moment où les élèves ont proposé le système de gestion de parole a été une belle surprise. J'ai été impressionnée de voir leur intérêt de s'engager dans le processus et de mettre en pratique leurs réflexions. J'ai vu le développement du système de gestion de parole comme une occasion de rendre concrets les apprentissages des élèves; au lieu de simplement parler de l'équité, les élèves ont eu l'occasion de la vivre et de faire des liens entre la théorie et l'expérience. En regardant les résultats présentés dans cette section, je vois des liens directs entre les interventions des élèves dans le dialogue – comme Amir qui exprime que l'on ne devrait pas donner du gâteau au beurre d'arachides à tout le monde si une personne y est allergique – et dans les discussions autour du système de gestion des tours de parole – comme James qui affirme que l'on ne devrait pas allouer le même temps de parole à chaque personne, car certain.e.s sont plus timides que d'autres. Le système de gestion des tours de parole a rendu les réflexions autour de la justice plus concrètes, plus réelles, et le processus de réflexion qui a accompagné le développement du système a amené les élèves à se poser des questions complexes sur la justice, le choix et la diversité entre les capacités et les besoins des personnes. Au lieu d'être des concepts théoriques, l'égalité et l'équité sont devenues des expériences auxquelles les élèves pouvaient s'identifier.

La proposition des élèves de développer un système équitable de gestion des tours de parole me semble alors une raison d'être optimiste. Cependant, je me questionne sur les motivations derrière le système. Bien que les discussions des élèves par rapport au système aient considéré certaines formes de diversité présentes dans la classe – spécifiquement, les différentes personnalités des élèves et leur impact sur leur désir de parler ou sur leur manière de participer dans une discussion – d'autres formes de diversité n'ont pas été considérées. Les élèves semblaient considérer « qui parlait, et qui écoutait » (Reed-Sandoval et Sykes, 2016) lors des dialogues, mais étaient-ils et elles conscient.e.s des raisons derrière cette différence? Kizel (2016) nous parle de l'oppression explicite et implicite que les élèves marginalisé.e.s peuvent vivre dans un dialogue; est-ce que les élèves dans la présente étude étaient conscient.e.s du fait que certain.e.s élèves pourraient « étouffer leur voix intérieure » (Kizel, 2016, p. 19, traduction libre) parce qu'ils ou elles se sentaient moins légitimes que leurs pairs dans le dialogue? Pour les élèves, est-ce que les différents niveaux de participation aux dialogues relevaient seulement d'une différence de personnalité, ou est-ce

qu'il y avait une conscience des enjeux de pouvoir et de privilège et de leur impact possible sur la participation de leurs pairs? Sans une conversation explicite autour de ces thèmes, il me semble peu probable que les élèves aient considéré ces aspects. Il me semble que la motivation pour élaborer le système est venu surtout d'un désir plutôt individualiste; les élèves voulaient avoir leur tour de parole et, comme beaucoup d'enfants, ils et elles trouvaient qu'il n'était pas juste qu'ils et elles ne pouvaient pas parler autant qu'ils et elles le voulaient. À mon avis, ils et elles pensaient davantage à leurs propres désirs qu'à ceux de leurs pairs. On peut remarquer que quand les élèves se sont demandé si l'on devrait obliger chaque personne à parler dans un dialogue, les personnes qui s'exprimaient étaient surtout celles qui parlaient déjà souvent et non les plus timides qui risquaient d'être les plus touchées par l'obligation de parler. Il y avait alors une iniquité même dans l'élaboration du système, ce qui fait écho aux relations dans la société en général; souvent, les personnes ayant du pouvoir élaborent des systèmes qui auront un impact sur les personnes marginalisées, sans impliquer ces dernières dans la prise de décisions.

Comment faire pour amener les élèves à une discussion sur l'équité moins basée sur l'égoïsme et plutôt sur l'empathie? Il me semble que les élèves possédaient déjà les bases nécessaires pour que cela soit possible. Nous avons vu dans la première piste de réponse (section 4.2) que certain.e.s élèves apprenaient à partager davantage la parole avec les élèves qui la prenaient moins souvent; nous avons vu également que les dialogues ont donné aux élèves des occasions de pratiquer leur capacité d'empathie. On voit aussi dans le dialogue 4 sur la différence (section 4.4) des débuts de réflexion théorique autour de la manière dont les circonstances de vie d'une personne pourraient avoir un impact sur ses capacités et ses besoins, ce qui pourrait être une porte d'entrée à une discussion sur le pouvoir et le privilège dans la société. Si notre intention est de permettre aux élèves de participer dans le développement de systèmes réellement équitables, il me semble qu'il faut d'abord les accompagner dans une exploration de l'équité, de la diversité et de l'inclusion dans la société. Il est vrai que ces conversations pourraient engendrer de l'inconfort (Chetty et Suissa, 2016); il faut alors parler de ces thèmes d'une manière qui reconnaît les injustices existantes dans le monde, mais qui soutient l'agentivité des élèves à prendre part à la lutte pour la justice sociale. Si l'on leur donne l'information nécessaire, il se peut qu'ils et elles soient capables de contribuer à la justice à l'école d'une manière que les adultes n'auraient pas pu imaginer.

4.5.2.2 Les recommandations pour l’animation et pour la recherche : le dialogue philosophique comme tremplin vers l’action

Malgré mes critiques du système de gestion des tours de parole, je trouve que les résultats présentés dans cette section pourraient être une source d’espoir. L’impulsion pour créer le système est venue des élèves participant au projet, sans aucune intervention de ma part. À mon avis, ceci montre que les élèves avaient un réel désir non seulement de rendre leurs apprentissages plus concrets, mais également de participer dans le développement de dispositifs pour mieux vivre ensemble à l’école. En général, les enfants n’ont pas souvent l’occasion de prendre des décisions par rapport aux systèmes qui encadrent leur expérience à l’école. En effet, Madame Chantal remarque que les élèves qui ont participé au projet étaient content.e.s d’avoir du pouvoir décisionnel à cet égard. Le fait de prendre au sérieux leurs propositions pourrait être une expérience d’*empowerment* et une occasion d’apprendre en vivant les impacts des systèmes qu’ils et elles ont inventés.

Comment pourrait-on mettre à profit ce désir de se mettre en action? Il me semble que, comme discuté dans les sections précédentes (4.3 et 4.4), la philosophie pour enfants pourrait être une approche propice pour amener les élèves à réfléchir à des enjeux complexes en lien avec la diversité et la justice sociale. Il pourrait être donc intéressant de considérer comment la philosophie pour enfants pourrait être utilisée non seulement pour explorer ces concepts de manière théorique, mais également pour mettre ces réflexions en pratique. Est-ce qu’on pourrait voir le dialogue philosophique non seulement comme un but en soi, mais comme un tremplin vers l’action? Comment notre réflexion philosophique pourrait-elle inspirer notre action? Les résultats présentés dans cette section nous montrent le potentiel du dialogue philosophique d’amener les jeunes personnes à réfléchir à la justice sociale et à se mobiliser dans la lutte pour celle-ci. Il serait pertinent d’explorer ce potentiel dans la recherche scientifique et de développer des activités qui commencent avec un dialogue philosophique sur un thème en lien avec la justice sociale avant de proposer aux élèves d’utiliser leur nouvelle compréhension théorique pour inspirer des actions concrètes par la suite; certaines pratiques de philosophie pour enfants explorent déjà ce potentiel (Fletcher, 2020b). Un projet de recherche-action pourrait viser à élaborer de telles activités autour de la justice sociale en collaboration avec les élèves. Cette proposition pourrait répondre au défi présenté dans la section précédente (4.5.2.1); une telle activité pourrait avoir l’objectif d’explorer un sujet sous plusieurs angles afin que les élèves soient bien informé.e.s avant d’élaborer des systèmes ou des actions en lien avec la justice sociale. Avec l’aide d’une personne animatrice qui amène une variété de perspectives dans le dialogue (Chetty, 2018; Reed-Sandoval, 2019), les élèves pourraient embarquer dans un processus

d'action avec une meilleure compréhension des enjeux sous-jacents. L'intervention d'une personne animatrice engagée pour la justice sociale (Kohan, 2018; Reed-Sandoval, 2019), combinée avec la volonté des enfants de s'engager dans des actions concrètes, pourrait faire en sorte que la philosophie devienne un outil puissant qui pourrait contribuer à rendre l'école plus inclusive – et si l'on invite les enfants à contribuer à la justice à l'école, on leur donne les outils nécessaires pour contribuer à la justice dans la société en général.

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce dernier chapitre se veut une synthèse des discussions élaborées à la fin de chacune des pistes de réponse présentées dans le chapitre précédent. Je souhaite y présenter les éléments clés qui émergent du chapitre 4 et démontrer en quoi, mis ensemble, ils me permettent de répondre à la question de recherche posée au début de ce mémoire :

Quel est le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves?

Rappelons-nous que l'analyse des données recueillies dans le cadre du présent projet a fait émerger quatre pistes de réponse. Ainsi, à la lumière de mon analyse des résultats, je suis en mesure d'avancer que la philosophie pour enfants peut permettre aux élèves participant.e.s de :

- a) Travailler des éléments de la compétence interculturelle;
- b) Explorer l'expérience d'immigration à travers le dessin et le dialogue philosophique;
- c) Développer une conscience de la diversité et remettre en question les stéréotypes; et
- d) Mieux comprendre la justice et participer au développement de systèmes équitables.

Le chapitre 4 a présenté séparément les résultats en lien avec chacune de ces quatre pistes de réponse ainsi qu'une discussion de chaque section de résultats. Ce dernier chapitre souhaite maintenant mettre en conversation les quatre discussions présentées dans le chapitre précédent. Pour ce faire, je reviendrai d'abord sur les trois objectifs qui ont guidé ma recherche et je démontrerai en quoi mes analyses m'amènent à avancer que ces objectifs sont atteints. Je présenterai ensuite un résumé de mes recommandations, émergeant de mes analyses, pour les personnes animatrices, pour le ministère de l'Éducation et pour la recherche.

5.1 Un retour sur les objectifs de recherche

La première partie de ce chapitre sera organisée en fonction des trois objectifs de recherche identifiés dans la section 2.6. Dans le cadre de la présente recherche, j'ai entrepris de répondre aux trois objectifs suivants :

1. Explorer le potentiel de la PPE pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration, particulièrement en lien avec leur construction identitaire et leur sentiment d'appartenance;
2. Explorer le potentiel de la PPE pour favoriser le développement de la compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves;
3. Proposer, à la lumière des résultats obtenus, des réflexions par rapport aux liens entre la PPE, la lutte contre la discrimination et la justice sociale.

Les prochaines sections me permettront de mettre en dialogue ces trois objectifs avec des éléments clés de chacune des pistes de réponse à la lumière d'un regard transversal porté sur ces pistes.

5.1.1 L'objectif 1 : explorer le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration, particulièrement en lien avec leur construction identitaire et leur sentiment d'appartenance

Les éléments clés qui me permettent de considérer l'atteinte du premier objectif se retrouvent surtout dans la deuxième piste de réponse à la question de recherche (section 4.3). Mon analyse des données m'amène à avancer que la philosophie pour enfants peut, en effet, soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et que les activités qui incorporent un élément de création artistique pourraient avoir un potentiel encore plus accru à cet égard. Le dialogue 5 sur le sentiment d'appartenance nous donne un excellent exemple de comment ces deux éléments – le dessin et le dialogue philosophique – peuvent, conjugués ensemble, permettre aux élèves d'explorer certains éléments de l'expérience d'immigration. Prenons d'abord l'aspect artistique de cette activité. Les commentaires des élèves nous montrent que le dessin peut être un espace de liberté et de créativité pour les élèves et qu'il peut leur permettre d'explorer des éléments complexes de leur expérience qu'il serait difficile d'exprimer verbalement (Beauregard *et al.*, 2017a; 2017b; Murriss et Thompson, 2016). En effet, bien que les élèves participant.e.s aient trouvé le thème du sentiment d'appartenance difficile à définir dans le dialogue, leurs dessins nous ont offert une autre porte d'entrée sur ce concept et sur les expériences vécues des élèves. Les trois dessins présentés en détail dans la section 4.3.1.2 nous donnent des exemples de la manière dont le dessin peut permettre spécifiquement aux élèves issu.e.s de l'immigration d'explorer des éléments complexes de leur expérience d'immigration, notamment en lien avec leur construction identitaire et leur sentiment d'appartenance. Pour James (Figure 4.5) et pour Amir (Figures 4.7 et 4.8), l'acte de dessiner a permis de naviguer entre différents aspects de leur identité, de décider comment se définir pour eux-mêmes et peut-être de réconcilier certaines tensions identitaires (Potvin *et al.*, 2021). Pour Gabriela

(Figure 4.6), l'activité lui a fourni un moment de réflexion sur son sentiment d'appartenance et sur le chemin parcouru depuis son arrivée au Québec. Elle dit avoir apprécié l'occasion de réfléchir à ses sentiments de sécurité à l'école et de confiance avec son groupe d'amies. Le dessin a fourni à ces élèves un espace sécuritaire et ludique pour explorer différents éléments de leur expérience d'immigration et chaque élève a interprété la consigne selon ses propres besoins.

Le dialogue philosophique qui a suivi l'activité de dessin a permis aux élèves d'aborder des concepts complexes en lien avec leur expérience d'immigration et de faire des liens entre leurs expériences diverses. Le dessin d'Amir a permis d'amorcer une conversation sur le « sentiment d'appartenance pluriel », c'est-à-dire l'idée que l'on peut se sentir à sa place dans plusieurs endroits ou avec plusieurs groupes de personnes. Le dialogue philosophique encourage une ouverture à l'ambiguïté et à l'incertitude, ce qui peut permettre aux participant.e.s de comprendre leur expérience d'une manière plus complexe et nuancée; en effet, Aslanimehr (2021) suggère que ces caractéristiques d'un dialogue pourraient permettre aux élèves issu.e.s de l'immigration de mieux comprendre l'expérience complexe d'immigration et de mieux exprimer leurs besoins à cet égard. Lors du dialogue 5, Amir s'est affirmé dans son sentiment d'être « à sa place » dans plusieurs pays, et son partage à l'oral a fait en sorte que d'autres élèves – comme Santiago – prennent conscience d'un sentiment similaire chez eux et elles. De plus, des élèves issu.e.s de l'immigration ont fait des liens entre l'expérience affective de ressentir un lien d'appartenance à plusieurs pays et celle de se sentir à sa place dans plusieurs familles, notamment si l'on est adopté.e ou si l'on est l'enfant de parents divorcés. Le fait de réfléchir en groupe a permis aux élèves d'entendre des éléments de leur expérience vécue dans les propos de leurs pairs et de travailler ensemble pour bâtir des ponts entre l'expérience d'immigration et les expériences des élèves d'implantation ancienne. Pour finir, le dialogue a créé un espace de partage dans lequel les élèves ont pu exprimer et affirmer des aspects de leur vécu, mieux comprendre leurs pairs et créer des liens entre leurs expériences diverses.

Les écoles sont des espaces importants de contact entre des élèves provenant d'une grande diversité de milieux (Schwarzenthal *et al.*, 2019) et des endroits où les jeunes personnes construisent leur identité (Potvin *et al.*, 2021; Verhoeven, 2011) et comprennent leur place dans la société. Dans le présent projet, j'ai choisi, tel qu'argumenté dans le cadre conceptuel, de m'appuyer sur une définition de l'intégration qui se base sur certains éléments des écrits du Ministère (MEQ, 1998) et de certaines personnes chercheuses (Potvin *et al.*, 2021; Verhoeven, 2011); l'intégration implique qu'une personne ait la liberté de se définir comme elle le souhaite, de se sentir membre à part entière de la société d'accueil et d'y participer

pleinement. Mon analyse des résultats du présent projet me permet de suggérer que la philosophie pour enfants, en conjonction avec le dessin, peut effectivement permettre aux élèves issu.e.s de l'immigration de naviguer leur identité plurielle, d'affirmer leur sentiment d'appartenance à la fois au Québec et à d'autres pays et de voir des liens entre leur expérience vécue et celle de leurs pairs afin de se sentir plus connecté.e.s aux autres élèves dans leur classe et, peut-être, à la société québécoise.

5.1.2 L'objectif 2 : explorer le potentiel de la PPE pour favoriser le développement de la compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves

Ce sont surtout les éléments clés de la première piste de réponse (section 4.2) qui me permettent de considérer l'atteinte de ce deuxième objectif. Les nombreux extraits de verbatim présentés dans cette section démontrent largement en quoi le dialogue philosophique crée un espace dans lequel les participant.e.s peuvent travailler certains éléments de la compétence interculturelle. Les élèves dans le présent projet démontrent, à de nombreuses reprises, que les dialogues leur ont permis de développer leur écoute, leur capacité de partager et de prendre la parole, leur respect pour une diversité d'opinions, leur aptitude de formuler des opinions nuancées et flexibles et leur capacité d'empathie. En général, les effets documentés dans la présente recherche rejoignent les écrits existants sur la philosophie pour enfants (Hamidi et Otoufati Roudi, 2021; Kizel, 2017; Siddiqui *et al.*, 2017). Cependant, la présente étude amène un nouvel angle en considérant le lien entre les effets de la philosophie pour enfants et le développement de la compétence interculturelle. En effet, toutes les compétences nommées ci-haut font partie de la compétence interculturelle, qui suppose elle aussi des compétences en écoute et en communication ainsi que le respect, l'ouverture à la diversité, la flexibilité et l'empathie, entre autres (Barrett, 2016; 2018; Leung *et al.*, 2014; Ang *et al.*, 2007). Il est également à noter que la pensée critique, un des objectifs centraux de la philosophie pour enfants (Lipman, 1976), contribue elle aussi à la compétence interculturelle (Barrett, 2016; Leung *et al.*, 2014). La Politique (MEQ, 1998) ne définit que de manière très générale l'éducation interculturelle; je propose que le développement d'une meilleure compétence interculturelle chez l'ensemble des élèves fasse partie des objectifs visés par l'éducation interculturelle.

En fait, l'analyse des données de la présente étude me permet même de dépasser ce deuxième objectif. D'après les résultats de mes analyses, je suis en mesure d'avancer que la philosophie pour enfants peut contribuer à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves au-delà du développement d'une meilleure compétence interculturelle. L'analyse des résultats présentés dans la section 4.4 (piste de

réponse 3) démontre en quoi la philosophie pour enfants peut permettre aux participant.e.s de développer une meilleure conscience de la diversité et de déconstruire les stéréotypes. Rappelons-nous que la définition du Ministère de l'éducation interculturelle inclut « toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité » (MEQ, 1998, p. 2); la reconnaissance de la diversité est clairement un élément central de l'éducation interculturelle. Dans les dialogues, les élèves ont pu prendre conscience de la diversité entre leurs perspectives et leurs expériences de vie. Plus encore, ils et elles ont également pu remettre en question certains stéréotypes et ressortir du dialogue avec des idées plus nuancées. Certaines personnes chercheuses (Banks, 1993; Michaud, 2002) avec lesquelles je m'aligne affirment que l'éducation interculturelle demande un engagement dans la lutte contre la discrimination et un effort de déconstruire des stéréotypes et des préjugés au sein de l'école. La philosophie pour enfants semble une approche prometteuse à cet égard.

Il faut tout de même rester conscient.e de certaines limites de la philosophie pour enfants comme approche d'éducation interculturelle. Premièrement, le succès de cette approche dépend d'un personnel enseignant sensibilisé à la diversité; sans une formation adéquate, il existe le risque qu'une personne enseignante, même bien intentionnée, tienne des propos assimilationnistes ou essentialisants envers des élèves issu.e.s de l'immigration. De plus, plusieurs écrits (Banks, 1993; Michaud, 2002) soulignent l'importance que les approches d'éducation interculturelle amènent les élèves à prendre conscience des enjeux de pouvoir et d'inégalité dans la société, à remettre en question leur propre privilège et à parler du racisme malgré l'inconfort que ceci engendre (Chetty et Suissa, 2016; Chetty, 2014). Le dialogue 4 sur la différence, animé dans le cadre du présent projet, n'a pas complètement atteint ces objectifs. Ceci pointe la nécessité de réfléchir à diverses manières d'adapter l'approche de la philosophie pour enfants afin qu'elle s'aligne mieux avec cette définition plus critique de l'éducation interculturelle.

5.1.3 L'objectif 3 : proposer, à la lumière des résultats obtenus, des réflexions par rapport aux liens entre la PPE, la lutte contre la discrimination et la justice sociale

Des éléments clés des quatre pistes de réponse seront mis à profit pour être en mesure de proposer des réflexions en lien avec ce troisième objectif, qui sera divisé en deux niveaux que j'aborderai tour à tour. Dans un premier temps, comment rendre les dialogues philosophiques plus inclusifs et accessibles aux élèves minorisé.e.s? Premièrement, le fait d'utiliser une activité créatrice (le dessin) comme amorce de dialogue semble avoir amélioré l'accessibilité de cette activité pour certain.e.s élèves; il n'y a aucun.e élève qui a refusé de participer à l'activité de dessin, tandis que certain.e.s n'ont jamais parlé lors des dialogues

philosophiques. Le dessin a créé un espace de réflexion individuelle avant l'activité, ce qui a permis aux élèves de réfléchir chacun.e à son propre rythme, et le fait d'utiliser un médium artistique a peut-être permis aux élèves d'arriver à des réflexions qui ne leur auraient pas été accessibles à l'oral (Beauregard *et al.*, 2017a; 2017b; Murriss et Thompson, 2016). On peut imaginer que le fait d'incorporer le dessin ou d'autres approches artistiques dans le dialogue philosophique pourrait améliorer l'accessibilité non seulement pour les élèves en train d'apprendre une nouvelle langue, mais pour l'ensemble des élèves, qui ne réfléchissent pas tou.te.s de la même manière. Deuxièmement, Madame Chantal, dans certains de ses commentaires, nous donne également des suggestions pour améliorer l'inclusion et l'accessibilité des dialogues, bien que ce ne soit pas étroitement en lien avec la diversité ethnoculturelle. Elle amène l'idée que ce ne sont pas tou.te.s les élèves qui ont l'habitude d'avoir des conversations philosophiques avec leurs parents à la maison, et que les élèves moins à l'aise avec ce type de réflexion ou moins familier.e.s avec les thèmes traités pourraient du même coup être désavantagé.e.s dès le début d'un dialogue. Afin d'améliorer l'accessibilité des dialogues pour ces élèves, il pourrait être intéressant d'amener les élèves à réfléchir à ces thèmes dans différentes activités avant d'en parler dans le cadre d'un dialogue. Troisièmement, et bien évidemment, la formation du personnel enseignant à la prise en compte de la diversité contribue aussi à l'amélioration de l'inclusion et l'accessibilité des dialogues pour l'ensemble des élèves. En effet, si les élèves savent qu'ils et elles auront la liberté de se définir comme ils et elles le souhaitent et qu'ils et elles seront soutenu.e.s à cet égard plutôt que réduit.e.s à leur identité ethnoculturelle (Schwarzenthal *et al.*, 2019; Potvin *et al.*, 2021), ils et elles se sentiront plus à leur place dans un dialogue et dans la classe.

Dans un deuxième temps, comment la PPE pourrait-elle contribuer à la justice sociale? Ce sont surtout des éléments clés du dialogue 4 sur la différence (section 4.4) qui me permettent de proposer des réflexions à cet égard. En effet, cette activité a permis aux élèves de prendre conscience de la diversité, d'explorer le concept de manière théorique, et même de remettre en question certains stéréotypes. Cependant, les résultats de mes analyses m'amènent à proposer certaines modifications à une telle activité afin qu'elle contribue plus concrètement à la justice sociale. Premièrement, l'activité touche surtout à des scénarios fictifs, ce qui fait en sorte qu'une conversation sur la différence ne touche pas aux enjeux d'inégalité et d'injustice dans le monde réel (Chetty, 2014). Dans ma propre animation, j'ai surtout invité les élèves à réfléchir aux différences « invisibles » (ex. en lien avec nos compétences ou nos préférences). On pourrait argumenter que cela a été nécessaire, vu que je n'avais pas eu le temps de développer un lien de confiance assez fort avec les élèves afin de mener une conversation sur la race et le racisme; cependant, il se peut

aussi que j'aie ressenti un inconfort par rapport à l'idée de parler ouvertement du racisme avec les élèves (Chetty et Suissa, 2016). Pour modifier cette activité et ainsi contribuer davantage à la lutte contre la discrimination, on pourrait utiliser des exemples qui viennent du monde réel (Chetty, 2014), amener les élèves à prendre conscience des enjeux de pouvoir et de domination présents dans le monde (Banks, 1993; Michaud, 2002) et encourager les élèves à rester dans l'inconfort (Reed-Sandoval et Sykes, 2016; Chetty et Suissa, 2016) afin de les amener à avoir une conversation réellement productive sur le racisme et sur leur responsabilité dans la lutte pour la justice sociale.

Les éléments clés de la piste de réponse 4 (section 4.5) m'amènent également à proposer que la philosophie pour enfants pourrait permettre aux participant.e.s non seulement de réfléchir aux concepts en lien avec la justice sociale, mais également de les mettre en action de manière concrète. Le fait que les élèves participant.e.s aient proposé de manière spontanée un système équitable pour gérer les tours de parole me suggère qu'ils et elles avaient le désir de mettre leurs apprentissages en action et de participer à l'élaboration de systèmes pour baliser leur expérience à l'école. Il pourrait être intéressant de mettre à profit ce désir de se mettre en action en transformant le dialogue philosophique en tremplin vers l'action pour la justice sociale. Les dialogues pourraient ainsi servir d'espaces pour explorer les différents concepts en lien avec la justice, et cette réflexion pourrait amener les élèves à s'engager dans des actions concrètes visant à contribuer à la justice sociale. En fait, le développement de systèmes équitables donne aux participant.e.s une autre manière d'apprendre sur la justice. En réfléchissant à leur système de gestion des tours de parole, les élèves dans le présent projet se sont posé des questions par rapport aux besoins différents de chaque personne (Est-ce que chaque élève devrait être obligé.e de parler en grand groupe? Est-ce que parler, c'est la seule manière de participer?), des questions qu'ils et elles ne se seraient peut-être pas posées sans l'expérience réelle d'élaborer le système. Je soumets que, si l'on donne aux élèves l'occasion de mettre en action leurs réflexions en lien avec la justice sociale dans l'élaboration de systèmes équitables à l'école, on les outille pour s'engager pour la justice sociale dans leur communauté plus large.

5.2 Les recommandations pour les personnes animatrices

À travers les discussions présentées dans le chapitre 4, j'ai proposé plusieurs recommandations, basées sur mon analyse des résultats de cette étude, pour les personnes souhaitant animer des dialogues philosophiques en milieu scolaire pluriethnique. Si l'on souhaite favoriser le développement de différents éléments de la compétence interculturelle par le biais du dialogue philosophique, plusieurs choix d'animation pourraient être faits afin d'amener les participant.e.s à pratiquer ces compétences

spécifiquement; une discussion plus détaillée de ces choix d'animation est présentée dans la section 4.2.2.2. Les personnes enseignantes voulant animer des dialogues philosophiques devraient également s'outiller afin de mener des conversations autour de thèmes sensibles (Hirsch *et al.*, 2023) et d'intervenir dans des « moments à enjeux élevés » (Fletcher, 2020a) quand les élèves partagent des positions problématiques, car il se peut que le dialogue fasse ressortir des thèmes sensibles ou des opinions stéréotypées. De plus, si l'on souhaite utiliser le dialogue philosophique pour mener des conversations autour de la discrimination et l'injustice, il faut être prêt.e à amener les élèves à faire des liens avec le monde réel (Chetty, 2014) et à rester dans l'inconfort (Michaud, 2002; Chetty et Suissa, 2016; Chetty, 2014; Reed-Sandoval et Sykes, 2016) que ce type de discussion peut engendrer.

Afin de soutenir le bien-être des élèves issu.e.s de l'immigration, il est important de garder en tête que les différences entre les élèves ne sont pas nécessairement reliées à des différences ethnoculturelles (Schwarzenthal *et al.*, 2019). Il faut alors éviter de réduire les élèves à une seule partie de leur identité. De plus, il est important de noter que l'objectif du dialogue philosophique n'est surtout pas d'enseigner qu'il y a une seule « bonne » manière de vivre ou de voir le monde. Le dialogue est un espace conçu pour qu'on puisse profiter de la diversité d'expériences et de perspectives présentes dans le groupe; il faut alors souligner aux élèves que cette diversité est un atout et qu'ils et elles peuvent sortir du dialogue en ayant une diversité de points de vue, autant qu'ils et elles puissent les justifier avec un bon raisonnement critique. On souhaite également soutenir les élèves dans leur exploration identitaire et leur laisser la liberté de définir pour eux- et elles-mêmes comment ils et elles souhaitent s'identifier comme des personnes ayant des identités complexes et plurielles (Verhoeven, 2011; Camilleri, 1990; Potvin *et al.*, 2021). On devrait également garder en tête que la prise de conscience de la diversité pourrait être une expérience difficile pour certain.e.s élèves (par exemple, ceux et celles vivant dans une situation de défavorisation ou ceux et celles ayant vécu ou vivant des expériences de discrimination). Les personnes enseignantes devraient alors être prêt.e.s à soutenir ces élèves dans leurs prises de conscience par rapport à l'injustice et le privilège.

5.3 Les recommandations pour le ministère de l'Éducation

Les résultats de mes analyses m'amènent à proposer que le Ministère considère implanter la philosophie pour enfants dans les écoles québécoises afin de soutenir l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration et de contribuer à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves. Comme présenté ci-haut, la PPE permet aux élèves non seulement de prendre conscience de la diversité, mais également de développer un respect à son égard et de déconstruire certains stéréotypes. La recherche nous démontre que la

discrimination et les stéréotypes sont des freins importants à l'intégration des personnes issues de l'immigration (Potvin *et al.*, 2021; Camilleri, 1990; Verhoeven, 2011); une approche pédagogique qui permet de déconstruire les opinions discriminatoires et de développer des positions plus nuancées par rapport à la diversité pourrait avoir un impact très positif sur l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration.

De plus, l'analyse des résultats de cette étude démontre que la philosophie pour enfants peut permettre aux participant.e.s de travailler une variété d'éléments de la compétence interculturelle (Barrett, 2016; 2018; Leung *et al.*, 2014; Ang *et al.*, 2007). La Politique ne définit que de manière très générale les objectifs de l'éducation interculturelle; le concept de la compétence interculturelle nous permet d'identifier des compétences concrètes que l'éducation interculturelle pourrait viser à apprendre aux élèves, et la philosophie pour enfants permet de travailler plusieurs de ces compétences. Mes analyses suggèrent également que la philosophie pour enfants peut soutenir la construction identitaire et l'exploration d'un sentiment d'appartenance chez les élèves issu.e.s de l'immigration. L'adoption de la philosophie pour enfants comme outil d'éducation interculturelle au Québec me semble encore plus appropriée en ce moment étant donné la mise en œuvre prévue du programme CCQ (MEQ, 2023a), qui vise à développer la pensée critique, des compétences relationnelles et l'empathie pour une diversité de perspectives à travers le dialogue (MEQ, 2023a). Les objectifs de la philosophie pour enfants s'alignent étonnamment bien avec les objectifs du CCQ et il me semble qu'il serait très pertinent d'intégrer cette approche pédagogique dans ce nouveau programme.

Cependant, afin que cette méthode puisse contribuer de manière positive à l'éducation interculturelle et à l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration, il est essentiel que le Ministère assure la formation du personnel enseignant à la prise en compte de la diversité. Si les personnes enseignantes visent à soutenir leurs élèves à travers le processus d'intégration, il faut que cela soit fait avec une ouverture à ce que les élèves puissent définir pour eux- et elles-mêmes comment ils et elles souhaitent naviguer les différents éléments de leur identité (Verhoeven, 2011; Camilleri, 1990; Potvin *et al.*, 2021) et de leur sentiment d'appartenance pluriel. Il faut également que les personnes enseignantes évitent de réduire les élèves à leur identité ethnoculturelle. Si les personnes enseignantes ne sont pas bien sensibilisées aux enjeux en lien avec la diversité, il se peut qu'elles finissent par essentialiser les élèves et en viennent à renforcer des stéréotypes ethnoculturels (Schwarzenthal *et al.*, 2019). Il y a également le risque qu'une personne enseignante qui n'est pas assez consciente de ces enjeux communique à ses élèves, de manière explicite

ou non, qu'il n'existe qu'une seule « bonne » manière d'être Québécois.e. Un manque de formation en lien avec la diversité pourrait alors faire en sorte que, au lieu de contribuer au vivre-ensemble, la PPE pourrait perpétuer des stéréotypes et communiquer des messages assimilationnistes (Berry, 1997; Gauthier *et al.*, 2010; Li, 2003). La formation du personnel enseignant est alors d'une haute importance.

Il serait également pertinent de mettre à jour la Politique qui, rappelons-nous, date de 1998. On voit dans certains commentaires de Madame Chantal que les personnes enseignantes peuvent intérioriser l'idée, soulignée dans la Politique, que l'objectif de l'éducation interculturelle devrait être d'apprendre les « valeurs québécoises » aux élèves issu.e.s de l'immigration, au lieu de soutenir l'ensemble des élèves dans les adaptations nécessaires pour bien vivre ensemble dans une société pluraliste. Je considère, à la lumière des résultats de cette recherche, que le temps est venu de développer une nouvelle version de la Politique qui communique une vision plus nuancée de l'intégration et de l'éducation interculturelle.

5.4 Les recommandations pour la recherche

J'espère que ce projet servira d'inspiration pour de futurs projets de recherche. À la lumière de certaines limites de ma recherche que je suis capable d'identifier, je formule quelques recommandations à cet égard. D'abord, bien que ce projet démontre le potentiel de la philosophie pour enfants dans un contexte spécifique, il pourrait être intéressant d'explorer son potentiel dans d'autres contextes. Il serait pertinent de mener une étude similaire sur une plus grande échelle (dans plusieurs classes, ou dans plusieurs écoles) et sur une période prolongée afin de déterminer si les résultats seraient les mêmes dans d'autres contextes. Il pourrait être également pertinent d'incorporer des méthodes quantitatives; par exemple, afin de quantifier les améliorations dans différents éléments de la compétence interculturelle chez les élèves après avoir fait des dialogues philosophiques. Similairement, l'approche de combiner le dialogue philosophique et la création artistique semble avoir le potentiel de soutenir l'exploration, chez les élèves issu.e.s de l'immigration, de plusieurs aspects complexes de leur expérience d'immigration. Il pourrait alors être intéressant de mener une recherche-action, impliquant des personnes expertes en philosophie pour enfants et des personnes expertes qui mènent des programmes d'expression créatrice (Rousseau *et al.*, 2017; Beauregard *et al.*, 2017a; 2017b), afin de développer des activités combinant le dialogue philosophique et la création artistique pour explorer des thèmes en lien avec l'immigration et la diversité.

Mon analyse des résultats démontre à la fois le potentiel et les risques de la philosophie pour enfants comme outil pour explorer les thèmes sensibles en lien avec la diversité, le racisme et la discrimination. Il

est important que la recherche scientifique continue à explorer la question de comment parler du racisme et de la discrimination dans la philosophie pour enfants, que les personnes chercheuses écoutent celles qui en parlent actuellement (Chetty, 2014; 2018; Chetty et Suissa, 2016; Reed-Sandoval et Sykes, 2016; Reed-Sandoval, 2019) et que plus de personnes chercheuses ajoutent leur voix à cette conversation. Il pourrait être intéressant d'effectuer une recherche-action, impliquant des personnes chercheuses en philosophie pour enfants et d'autres qui étudient comment aborder les thèmes sensibles à l'école (Hirsch *et al.*, 2023; Arao et Clemens, 2013), ayant pour but de développer, en collaboration avec des personnes enseignantes, du matériel pédagogique qui utilise le dialogue philosophique afin d'aborder des thèmes sensibles. Similairement, il serait important d'explorer en quoi la philosophie pour enfants pourrait servir de tremplin vers l'action pour la justice sociale. Une vraie éducation interculturelle demande que l'on s'engage à remettre en question nos propres privilèges, que l'on examine les relations de pouvoir dans la société (Berry, 1993; Michaud, 2002) et que l'on s'engage dans la lutte pour la justice sociale (Kohan, 2018). Bien qu'il puisse permettre aux élèves de remettre en question certains stéréotypes, si un dialogue reste uniquement dans le domaine théorique, il risque de donner aux participant.e.s l'impression de participer au changement social sans avoir un impact réel (Chetty, 2014; Reed-Sandoval et Sykes, 2016). Cependant, les résultats de cette étude nous suggèrent que les élèves ont la volonté de rendre leurs apprentissages concrets et de participer dans le développement de systèmes équitables à l'école. Il serait alors pertinent de mener une recherche-action en collaboration avec des élèves pour développer des activités qui utilisent un dialogue philosophique afin d'explorer un enjeu en lien avec la justice sociale avant d'engager les élèves dans l'élaboration d'actions concrètes ayant un impact social. De telles activités pourraient faire en sorte que la PPE devienne non seulement une manière d'apprendre sur la justice sociale, mais également d'y contribuer.

CONCLUSION

Le système scolaire sur l'île de Montréal est caractérisé par une grande diversité sur le plan ethnoculturel, religieux et linguistique; en 2022, 68,64 % des élèves primaires et secondaires sur l'île de Montréal étaient issu.e.s de l'immigration (CGTSIM, 2023). Bien que ces élèves fassent généralement preuve d'une grande résilience (Potvin *et al.*, 2013), ils et elles peuvent également faire face à certains défis dans leur intégration socioscolaire. L'adaptation du système scolaire à la diversité est guidée par la Politique de 1998 (MEQ, 1998), divisée en deux volets : l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves. Bien que la Politique reconnaisse que l'intégration demande une adaptation non seulement chez les personnes issues de l'immigration, mais également chez les membres de la société d'accueil, elle a tendance à souligner l'importance que les élèves issu.e.s de l'immigration adhèrent aux « valeurs québécoises » au lieu de considérer comment la société québécoise pourrait s'adapter afin que ses nouveaux.elles membres puissent y participer pleinement; similairement, la Politique ne définit les objectifs de l'éducation interculturelle que de manière très vague. De plus, bien que le Ministère offre du soutien financier aux écoles pour des initiatives visant l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de tou.te.s, il n'offre pas nécessairement de soutien pédagogique dans le développement des telles initiatives. La philosophie pour enfants, qui vise à développer la pensée critique, créative et attentive à travers le dialogue en groupe, n'a pas été développée spécifiquement pour être utilisée en milieu scolaire pluriethnique, mais elle représente une piste potentielle à cet égard. À la lumière des effets déjà documentés de la PPE (tels que l'ouverture à une diversité de perspectives, la capacité de travailler avec des personnes ayant des référents divers et une meilleure aisance avec l'incertitude et l'ambiguïté, qui pourraient faire partie de l'expérience d'immigration), il y a lieu de croire que cette approche pédagogique pourrait être une piste prometteuse pour contribuer à l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration et à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves. Cependant, à ma connaissance, aucune étude n'avait encore exploré ce sujet. C'est pour cette raison que la présente étude visait à explorer le potentiel de la philosophie pour enfants en milieu scolaire pluriethnique.

Les résultats présentés dans ce mémoire démontrent, en effet, le potentiel de la PPE en milieu scolaire pluriethnique. Mon analyse des données recueillies a fait émerger quatre pistes de réponse à la question de recherche, qui explorent quatre manières dont cette approche pourrait soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves.

Premièrement, la philosophie pour enfants peut permettre aux élèves de travailler certains éléments de la compétence interculturelle, tels que l'écoute, le partage et la prise de parole, le respect des opinions divergentes, la flexibilité cognitive et l'empathie. L'ensemble de ces éléments ont le potentiel de contribuer grandement au vivre-ensemble dans les milieux pluriethniques. Deuxièmement, la philosophie pour enfants, conjuguée avec le dessin, peut permettre aux participant.e.s d'explorer l'expérience complexe de l'immigration. Il apparaît que faire des activités qui unissent la création artistique et le dialogue philosophique pourrait permettre aux élèves de réfléchir à leur sentiment d'appartenance et à leur identité, d'explorer les deux concepts dans un espace sécuritaire, de faire des liens entre leur expérience et celle de leurs pairs et de choisir pour eux- et elles-mêmes comment ils et elles souhaitent se situer dans la pluralité de leur expérience d'immigration. Troisièmement, la PPE peut permettre aux élèves de développer une meilleure conscience de la diversité – entre leurs perspectives, mais également entre leurs expériences de vie – et de remettre en question les stéréotypes. Lors d'un dialogue, certain.e.s participant.e.s peuvent partager des perspectives stéréotypées, et le fait d'en discuter en grand groupe peut leur permettre d'entendre une variété de perspectives sur le sujet, de remettre en question ces stéréotypes, et peut-être de sortir du dialogue avec une opinion plus nuancée. Quatrièmement, la PPE peut permettre aux participant.e.s de mieux comprendre la justice de manière théorique et de participer au développement de systèmes équitables à l'école. L'initiative des élèves participant.e.s dans le présent projet de développer un système pour gérer les tours de parole démontre que les élèves ont la volonté de mettre leurs apprentissages en action et m'amène à suggérer que la PPE pourrait être utilisée non seulement pour explorer des thèmes en lien avec l'équité, la diversité et l'inclusion, mais également pour encourager les élèves à s'engager dans la lutte pour la justice sociale.

Malgré les résultats encourageants de cette étude, je souhaite présenter quelques précautions par rapport au potentiel de la philosophie pour enfants en milieu scolaire pluriethnique. Tout d'abord, je souhaite souligner que je ne suggère pas que la philosophie pour enfants est une panacée ou qu'elle devrait être la seule approche pour soutenir le vivre-ensemble dans les écoles pluriethniques. Il est tout de même important que nous continuions à soutenir les élèves issu.e.s de l'immigration dans leur apprentissage du français, dans leur réussite dans l'ensemble des matières à l'école et dans leurs besoins de base (ex. en lien avec la santé, le logement et l'alimentation) s'ils ou elles vivent dans une situation de précarité ou de défavorisation. Il est également important que l'éducation interculturelle inclue des apprentissages sur les histoires, les langues et les traditions de différents groupes de personnes à travers le monde. La philosophie pour enfants pourrait contribuer à l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves et à

l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration, en complémentarité avec d'autres approches. Je souhaite souligner également que la réussite de la philosophie pour enfants comme approche d'éducation interculturelle dépend largement d'une formation adéquate des personnes enseignantes en ce qui a trait à la diversité. Les résultats du présent projet montrent assez clairement que la PPE peut comporter des risques importants pour le bien-être des élèves si le personnel enseignant ne reçoit pas une formation suffisante à cet égard. Il faut alors que le gouvernement soutienne la formation des personnes enseignantes afin qu'elles puissent bien soutenir leurs élèves.

Je souhaite également, au terme de ce projet, ramener certains questionnements que j'ai présentés dans les premières pages de ce mémoire. Je suis une personne blanche, cisgenre et allochtone et j'ai le privilège d'étudier à l'université. Je n'ai jamais vécu l'expérience d'immigrer dans un nouveau pays et je n'ai pas non plus l'expérience d'être racisée ou de vivre de la discrimination par rapport à mon identité ethnoculturelle. Je me questionne toujours sur mon rôle comme Canadienne blanche d'implantation ancienne dans le domaine de la recherche sur la diversité ethnoculturelle. Est-il approprié, finalement, que je soumette mes suggestions d'approches pour soutenir les élèves issu.e.s de l'immigration si cette expérience est aussi loin de la mienne? Est-il possible que je ne sois pas assez consciente de mes angles morts et que les approches que je suggère ne font que contribuer à l'oppression des personnes marginalisées? Mes privilèges m'obligent à continuer à me poser ces questions afin d'être la meilleure alliée possible. J'espère rester ouverte à me questionner, à recevoir des critiques de mon travail et à apprendre de mes erreurs. Je pense que les futures recherches sur le thème du présent projet devraient idéalement impliquer des personnes ayant vécu des expériences d'immigration ou de minorisation, qui verraient le sujet peut-être sous un autre angle grâce à leur expérience vécue. D'ailleurs, s'il y a des personnes chercheuses racisées ou issues de l'immigration qui aimeraient poursuivre un projet de recherche sur le potentiel de la philosophie pour enfants en milieu scolaire pluriethnique au Québec, je serais ravie de faire partie de leur équipe de recherche.

Par le présent projet, j'ai souhaité amener une contribution non seulement à la recherche scientifique sur l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration et sur la PPE, mais également aux milieux scolaires qui cherchent de nouvelles manières de favoriser le vivre-ensemble à l'école. En produisant des données scientifiques sur le potentiel de la PPE en milieu scolaire pluriethnique, ce projet a le potentiel d'inspirer plus d'écoles à Montréal à incorporer la PPE dans leurs approches pédagogiques. Je crois que cette approche pédagogique a le potentiel de soutenir les élèves issu.e.s de l'immigration dans leur intégration

socioscolaire et de contribuer à leur participation à la société québécoise en tant que membres à part entière. Je crois également qu'elle pourrait favoriser chez l'ensemble des élèves le développement des compétences nécessaires pour bien vivre ensemble dans une société pluraliste. Si l'on encourage les élèves à développer un respect pour la diversité et une volonté de s'engager dans la lutte pour la justice sociale, ils et elles amèneront ces orientations à leurs communautés en dehors de l'école. L'implantation de la PPE dans les écoles pourrait donc contribuer à la lutte contre le racisme et la discrimination à Montréal et ailleurs au Québec. Ce projet se veut alors une contribution, même petite, au vivre-ensemble dans les écoles montréalaises et dans la communauté montréalaise en général. La lutte pour une société juste et inclusive demande que chaque personne s'engage à faire sa part; voici la mienne.

ANNEXE A

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Parent / représentant.e légal.e d'une personne mineure

Titre du projet de recherche

Les effets de la philosophie pour enfants sur l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration dans une école primaire pluriethnique à Montréal

Étudiante-chercheuse

Ellen Fowler

Candidate à la maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)

Direction de recherche

Geneviève Audet

Professeure, département d'éducation et formation spécialisées

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il/elle participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent/représentant.e légal.e de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

L'enseignant.e de votre enfant a intégré dans ses méthodes d'enseignement une approche pédagogique qui s'appelle la philosophie pour enfants. Cette approche utilise le dialogue pour encourager les enfants à réfléchir de manière profonde au monde qui les entoure. C'est la raison pour laquelle c'est la classe de votre enfant qui a été choisie pour ce projet de recherche de maîtrise qui souhaite explorer les effets de cette pédagogie sur l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration. Le projet vise à explorer comment la philosophie pour enfants peut soutenir les élèves dans leur développement identitaire et dans le développement d'un sentiment d'appartenance et comment elle peut aider l'ensemble des élèves à développer les compétences nécessaires pour bien vivre ensemble dans la diversité.

Ce projet de recherche aura lieu entre janvier et avril 2023 et se tiendra dans une seule classe, celle de votre enfant. Tou.te.s les élèves dans la classe seront invité.e.s à y participer. La chercheuse (Ellen Fowler) sera présente en classe environ deux fois par mois pour observer des dialogues philosophiques, pour animer des activités philosophiques et artistiques et pour parler avec l'enseignant.e et avec les élèves de leur expérience dans le projet.

Nature et durée de la participation de votre enfant

Janvier 2023

La chercheuse sera présente en classe deux fois (sessions 1 et 2). Lors de la session 1, qui se tiendra sur une seule période de classe, elle expliquera le projet aux élèves, répondra à leurs questions et demandera leur consentement de participer. Lors de la session 2, qui prendra environ deux périodes de classe, la chercheuse animera une activité de dessin avec les élèves dans laquelle ils/elles auront 30 à 45 minutes pour faire un dessin individuel selon la consigne, « Dessine-toi dans un endroit réel ou imaginaire où tu te sens à ta place. » Ensuite, la chercheuse animera avec les élèves un dialogue philosophique, inspiré de leurs dessins, sur le thème de l'appartenance.

Février 2023

La chercheuse sera présente en classe deux fois (sessions 3 et 4) pendant une période de classe chaque fois. Elle observera des dialogues philosophiques animés par l'enseignant.e de la classe. Elle prendra un enregistrement audio des dialogues pour

faciliter son analyse après-coup. Les élèves auront simplement à participer comme d'habitude aux activités de la classe.

Mars 2023

La chercheuse sera présente en classe deux fois (sessions 5 et 6) pendant une période de classe chaque fois. Elle observera des dialogues philosophiques animés par l'enseignant.e de la classe. Elle prendra un enregistrement audio des dialogues pour faciliter son analyse après-coup. Les élèves auront simplement à participer comme d'habitude aux activités de la classe.

Avril 2023

La chercheuse se présentera en classe quatre fois (sessions 7 à 10). Lors de la session 7, qui se tiendra sur environ deux périodes de classe, elle animera une activité de dessin similaire à celle de la session 1. Les élèves seront invité.e.s à faire un dessin individuel et à participer ensuite à un dialogue philosophique inspiré de leurs dessins. Il se peut que votre enfant soit invité.e à participer à un entretien individuel (de 15 à 20 minutes) avec la chercheuse pour lui expliquer son dessin. L'entretien individuel aura lieu pendant l'heure de dîner ou pendant un moment qui convient à l'enseignant.e et se tiendra dans la salle de classe de votre enfant. Lors des sessions 8-10, la chercheuse effectuera des entretiens de groupe (30 à 45 minutes) avec l'ensemble des élèves, 7 et 10 élèves à la fois. Ces entretiens auront lieu sur la période de dîner pour ne pas interrompre les activités de classe. Lors des entretiens, la chercheuse demandera aux élèves comment ils et elles ont apprécié leur expérience pendant le projet de recherche et qu'est-ce qu'ils et elles ont appris des activités de dessin et de dialogue.

Juin 2023

Dans la mesure du possible, la chercheuse retournera une dernière fois dans la classe de votre enfant pour présenter aux élèves les premiers résultats de l'étude et pour les remercier pour leur participation.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche. Nous souhaitons que votre enfant apprécie sa participation au projet et que cette participation contribue à son bien-être à l'école, mais nous ne pouvons vous l'assurer. En participant à ce projet, votre enfant participera également au développement des connaissances scientifiques qui pourraient bénéficier à d'autres écoles montréalaises souhaitant améliorer leur capacité d'accueillir et de prendre en compte la diversité ethnoculturelle des élèves.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche. Cependant, il se peut que votre enfant éprouve un sentiment de malaise ou de tension en lien avec certains thèmes qui seront abordés lors des activités du projet (ex. l'appartenance et l'identité). Votre enfant n'est jamais obligé.e de participer à une activité quelconque et peut se retirer à n'importe quel moment. L'enseignant.e de la classe et la chercheuse seront disponibles pour parler individuellement à n'importe quel élève qui le souhaite, que ce soit pour répondre à des questions ou pour discuter d'un inconfort lors d'une activité.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il/elle y participe. Vous pouvez également le/la retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, la chercheuse responsable du projet recueillera, dans un dossier de recherche, des renseignements le/la concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entretiens transcrits seront numérotés et seule la chercheuse aura la liste des participant.e.s et du numéro qui leur aura été attribué. Les notes écrites lors de l'observation des activités en classe seront également numérotées pour les anonymiser. Les enregistrements audio seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs aux entretiens et aux observations, y compris les dessins des élèves, seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. Dans l'analyse et la diffusion des données, chaque élève et la personne enseignante recevra un pseudonyme pour protéger son identité et l'établissement scolaire impliqué restera anonyme pour que les données ne soient pas retraçables. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Il est possible que les données recueillies dans le cadre de la présente recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine. Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver

l'identité de votre enfant et la confidentialité des données de recherche, votre enfant ne sera identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheur.e.s à ces conditions?
 Oui Non

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour la participation au projet.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheuse responsable du projet (Ellen Fowler) ou avec sa directrice de recherche (Geneviève Audet).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel votre enfant va participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca, 514 987-3000, poste 20548.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheuses de leurs obligations civiles et professionnelles.

Consentement

En signant ce formulaire, j'atteste :

- Que l'on m'a expliqué l'étude Oui ___ Non ___
- Que j'ai lu et compris le présent formulaire et que je comprends la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant à cette étude Oui ___ Non ___
- Que l'on a répondu à toutes mes questions Oui ___ Non ___
- Que les malaises que mon enfant pourrait subir ainsi que les bienfaits possibles de cette étude m'ont été expliqués Oui ___ Non ___
- Que je comprends que j'ai le choix que mon enfant ne participe pas à cette étude et que je peux mettre fin à sa participation à n'importe quel moment Oui ___ Non ___
- Que j'ai le choix (et que mon enfant a le choix) de ne pas répondre à toute question particulière Oui ___ Non ___
- Que je suis libre de poser des questions, maintenant et à l'avenir, à la chercheuse Oui ___ Non ___
- Que j'ai été informé.e que les dossiers personnels de mon enfant resteront confidentiels Oui ___ Non ___
- Que je comprends qu'aucun renseignement pouvant permettre d'identifier mon enfant ne sera diffusé ou imprimé sans mon consentement préalable Oui ___ Non ___
- Que je recevrai une copie signée du présent formulaire de consentement Oui ___ Non ___
- Que j'ai discuté du projet avec mon enfant et qu'il/elle a accepté d'y participer volontairement Oui ___ Non ___
- Qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision Oui ___ Non ___

Et je consens :

- À la participation de mon enfant à cette étude sans problème Oui ___ Non ___
- À ce que l'on consulte le dossier scolaire de mon enfant, si nécessaire Oui ___ Non ___
- À ce que les entrevues soient enregistrées sur bande audio, si nécessaire Oui ___ Non ___
- À ce que mon enfant soit photographié.e, si nécessaire Oui ___ Non ___
- À ce que le matériel recueilli dans le cadre de ce projet (ex. verbatim des entretiens, dessins de mon enfant) soit utilisé dans la diffusion des résultats (ex. conférences scientifiques, articles scientifiques, site web d'un groupe de recherche, etc.), sans renseignements identificatoires Oui ___ Non ___

Je, soussigné.e, accepte que mon enfant participe à cette étude.

Prénom Nom du représentant légal

Prénom Nom de l'enfant

Signature

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussignée, certifie

- (a) avoir expliqué à la personne signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'elle m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Les effets de la philosophie pour enfants sur l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration dans une école primaire pluriethnique à Montréal

Étudiante-chercheuse

Ellen Fowler

Candidate à la maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)

Direction de recherche

Geneviève Audet

Professeure, département d'éducation et formation spécialisées

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Vous avez intégré la philosophie pour enfants dans vos méthodes pédagogiques. C'est la raison pour laquelle votre classe a été choisie pour le présent projet de recherche de maîtrise qui souhaite explorer les effets de cette pédagogie sur l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration. Le projet vise à explorer comment la philosophie pour enfants peut 1) soutenir les élèves issu.e.s de l'immigration dans leur construction identitaire et dans le développement d'un sentiment d'appartenance à leur école et à la société québécoise et 2) favoriser, chez l'ensemble des élèves, le développement d'une meilleure compétence interculturelle pour bien vivre ensemble dans la diversité.

Ce projet de recherche aura lieu entre janvier et avril 2023 et se tiendra dans une seule classe, la vôtre. Vous serez invité.e à y participer, ainsi que tou.te.s les élèves dans la classe. La chercheuse (Ellen Fowler) sera présente en classe environ deux fois par mois pour observer les activités philosophiques de classe, pour animer des activités philosophiques et artistiques et pour parler avec vous et avec les élèves de leur expérience dans le projet.

Nature et durée de votre participation

Voici, ci-dessous, les activités de recherche prévues pour le présent projet. Veuillez noter que la chercheuse reste ouverte à remanier l'horaire et la nature des activités pour qu'elles soient bien adaptées à la réalité dans votre classe et à votre planification.

Décembre 2022

La chercheuse vous rencontrera dans les locaux de votre école ou dans un endroit de votre choix pour vous expliquer le projet. Elle vous présentera le formulaire de consentement et les activités du projet et répondra à vos questions concernant le projet. Elle vous fournira des formulaires de consentement à faire parvenir aux parents des élèves de votre classe avant le début du projet.

Janvier 2023

La chercheuse sera présente en classe deux fois (sessions 1 et 2). Lors de la session 1, qui se tiendra sur une seule période de classe, elle expliquera le projet aux élèves, répondra à leurs questions et demandera leur consentement de participer. Lors de la session 2, qui prendra environ deux périodes de classe, la chercheuse animera une activité de dessin avec les élèves dans laquelle ils/elles auront 30 à 45 minutes pour faire un dessin individuel selon la consigne, « Dessine-toi dans un endroit réel ou imaginaire où tu te sens à ta place. » Ensuite, la chercheuse animera avec les élèves un dialogue philosophique, inspiré de leurs dessins, sur la question, « Qu'est-ce que l'appartenance? »

Février 2023

La chercheuse sera présente en classe deux fois (sessions 3 et 4) pendant une période de classe chaque fois. Elle observera (sans y participer) des dialogues philosophiques que vous animerez avec votre classe. Elle prendra un enregistrement audio des dialogues pour faciliter son analyse après-coup. Vous aurez simplement à animer les dialogues comme vous le feriez autrement et les élèves auront simplement à participer comme d'habitude.

Mars 2023

La chercheuse sera présente en classe deux fois (sessions 5 et 6) pendant une période de classe chaque fois. Elle observera (sans y participer) des dialogues philosophiques que vous animerez avec votre classe. Elle prendra un enregistrement audio des dialogues pour faciliter son analyse après-coup. Vous aurez simplement à animer les dialogues comme vous le feriez autrement et les élèves auront simplement à participer comme d'habitude.

Avril 2023

La chercheuse sera présente en classe deux fois (sessions 7 à 10). Lors de la session 7, elle animera une activité de dessin similaire à celle de la session 1 qui prendra environ deux périodes de classe. Les élèves seront invité.e.s à faire un dessin individuel et à participer ensuite à un dialogue philosophique inspiré de leurs dessins. Deux ou trois enfants seront invité.e.s à participer à un entretien individuel (de 15 à 20 minutes) avec la chercheuse pour lui expliquer leur dessin. Les entretiens individuels auront lieu pendant l'heure de dîner ou pendant un moment qui vous convient et se tiendront dans la salle de classe. Lors des sessions 8-10, la chercheuse effectuera des entretiens de groupe avec l'ensemble de la classe, 7 à 10 élèves à la fois. Ces entretiens (de 30 à 45 minutes) auront lieu sur la période de dîner pour ne pas interrompre les activités de classe. Lors des entretiens, la chercheuse demandera aux élèves comment ils et elles ont apprécié leur expérience du projet de recherche et qu'est-ce qu'ils et elles ont retenu des activités de dessin et de dialogue.

Vers la fin du mois d'avril, la chercheuse vous demandera également à participer à un entretien individuel de 30 à 45 minutes lors de l'heure du dîner dans les locaux de votre école ou dans un autre endroit de votre choix. L'entretien couvrira les thèmes suivants : votre appréciation des activités, les apprentissages des enfants grâce aux activités de philosophie et de dessin, les effets de ces activités sur l'intégration des élèves issu.e.s de l'immigration et vos suggestions pour rendre la philosophie pour enfants plus inclusive et accessible.

Juin 2023

Dans la mesure du possible, la chercheuse retournera une dernière fois dans la classe pour présenter aux élèves les premiers résultats de l'étude et pour les remercier pour leur participation.

Avantages liés à la participation

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche. Nous espérons que les activités de ce projet contribuent au bien-être de vos élèves et au vivre-ensemble au sein de votre classe. Ce projet vous donnera également l'occasion de réfléchir à plusieurs éléments de votre pratique d'enseignement, y compris les effets potentiels de la philosophie pour enfants et l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration. Vous aurez l'occasion d'observer un autre style d'animation de la philosophie pour enfants (en observant les dialogues animés par la chercheuse) et de contribuer au développement d'une philosophie pour enfants plus consciente des enjeux en lien avec la diversité ethnoculturelle. En participant à ce projet, vous participerez au développement des connaissances scientifiques qui pourraient bénéficier à d'autres écoles montréalaises souhaitant améliorer leur capacité d'accueillir et de prendre en compte la diversité ethnoculturelle des élèves.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à votre participation à cette recherche. Cependant, il se peut qu'il y ait des moments de malaise ou de tension dans les dialogues philosophiques en lien avec certains thèmes qui seront abordés lors des activités du projet (ex. l'appartenance et l'identité), surtout chez les élèves. Aucun.e élève ne sera obligé.e de participer à une activité quelconque et n'importe quel.le élève peut se retirer en tout temps. La chercheuse se mettra disponible pour parler individuellement avec les élèves ou avec vous au besoin, que ce soit pour répondre à des questions ou pour discuter d'un inconfort lors d'une activité.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche, des renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seule la chercheuse aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les notes écrites lors de l'observation des activités en classe seront également numérotées pour les anonymiser. Les enregistrements audio seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous

les documents relatifs aux entretiens et aux observations, y compris les dessins des élèves, seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. Dans l'analyse et la diffusion des données, tout comme les élèves, vous recevrez un pseudonyme pour protéger votre identité et l'établissement scolaire impliqué restera anonyme pour que les données ne soient pas retraçables. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Il est possible que les données recueillies dans le cadre de la présente recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine. Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié.e que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour la participation au projet.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheuse responsable du projet (Ellen Fowler) ou avec sa directrice de recherche (Geneviève Audet).

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca, 514 987-3000, poste 20548.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheuses de leurs obligations civiles et professionnelles.

Consentement

En signant ce formulaire, j'atteste :

- | | |
|--|-----------------|
| • Que l'on m'a expliqué l'étude | Oui ___ Non ___ |
| • Que j'ai lu et compris le présent formulaire et que je comprends la nature et l'ampleur de ma participation à cette étude | Oui ___ Non ___ |
| • Que l'on a répondu à toutes mes questions | Oui ___ Non ___ |
| • Qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision | Oui ___ Non ___ |
| • Que les malaises que je pourrais subir ainsi que les bienfaits possibles de cette étude m'ont été expliqués | Oui ___ Non ___ |
| • Que je comprends que j'ai le choix de ne pas participer à cette étude et de mettre fin à ma participation à n'importe quel moment | Oui ___ Non ___ |
| • Que j'ai le choix de ne pas répondre à toute question particulière | Oui ___ Non ___ |
| • Que je suis libre de poser des questions, maintenant et à l'avenir, à la chercheuse | Oui ___ Non ___ |
| • Que j'ai été informé.e que mes dossiers personnels resteront confidentiels | Oui ___ Non ___ |
| • Que je comprends qu'aucun renseignement pouvant permettre de m'identifier ne sera diffusé ou imprimé sans mon consentement préalable | Oui ___ Non ___ |
| • Que je recevrai une copie signée du présent formulaire de consentement | Oui ___ Non ___ |

Et je consens :

- À participer à cette étude sans problème Oui ___ Non ___
- À ce que les entrevues et/ou activités en classe soient enregistrées sur bande audio Oui ___ Non ___
- À ce que je sois photographié.e, si nécessaire Oui ___ Non ___
- À ce que le matériel recueilli dans le cadre de ce projet (ex. verbatim des entretiens) soit utilisé dans la diffusion des résultats (ex. conférences scientifiques, articles scientifiques, site web d'un groupe de recherche, etc.), sans renseignements identificatoires Oui ___ Non ___

Je, soussigné.e, accepte de participer à cette étude.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussignée, certifie

- (a) avoir expliqué à la personne signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'elle m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE B

FORMULAIRE D'ASSENTIMENT DES ÉLÈVES

Qu'est-ce que ce projet de recherche?

Dans ce projet de recherche, la chercheuse veut comprendre les effets de la philosophie pour enfants sur les élèves de ta classe et sur vos relations entre vous.

Qu'est-ce que je ferai dans ce projet de recherche?

La chercheuse sera dans ta classe plusieurs fois entre janvier et avril. Tu vas participer à plusieurs dialogues philosophiques en classe, comme tu as déjà fait avec ton enseignante. Tu vas aussi participer à deux activités avec la chercheuse. Dans chaque activité, tu vas faire des dessins individuels pour inspirer un dialogue philosophique. À la fin de toutes les activités, tu participeras à une discussion de groupe que la chercheuse va proposer à toute la classe. Tu pourras lui partager tes réflexions par rapport à ta participation dans le projet. Il se peut que la chercheuse te demande aussi de participer à une discussion individuelle avec elle par rapport aux activités de dessin. La chercheuse fera des enregistrements audios des activités, mais elle ne les partagera avec personne.

Pourquoi participer à ce projet?

Les activités de philosophie pour enfants te permettront de réfléchir à des questions qui t'intéressent et d'exprimer ton opinion. Il se peut que ces activités aident les élèves de ta classe à mieux s'entendre. Ta participation dans ce projet aidera la chercheuse à développer de nouvelles connaissances scientifiques et à développer des activités qui pourraient être utilisées dans d'autres classes et d'autres écoles.

Est-ce qu'il y a des risques de participation?

Normalement, il n'y aura pas de risques si tu participes au projet. Cependant, si tu te sens mal à l'aise dans un dialogue, tu peux demander de ne pas y participer. Tu peux également demander à ton enseignante ou à la chercheuse si tu souhaites leur parler d'un malaise que tu ressens ou si tu veux leur poser des questions par rapport au projet.

Est-ce que je dois y participer?

Tu n'es pas obligé.e de participer au projet de recherche si tu ne le souhaites pas. Même si tu décides maintenant d'y participer, tu peux décider plus tard que tu ne veux plus y participer et le dire à ton enseignante ou à la chercheuse. Si tu ne participes pas au projet, tu participeras aux activités en classe comme d'habitude, mais la chercheuse n'utilisera pas tes propos dans son analyse.

Est-ce que vous allez partager des informations sur moi avec d'autres personnes?

Ta participation dans le projet sera confidentielle. La chercheuse prendra en note des informations sur ta participation dans les activités, mais seulement les informations nécessaires à sa recherche. Elle donnera un pseudonyme (un faux nom) à chaque élève, à l'enseignante et à

l'école pour que personne ne sera capable de savoir qui a participé au projet. La chercheuse pourrait utiliser tes propos ou tes dessins dans sa recherche, mais personne ne saura à qui ils appartiennent. Elle ne va pas non plus partager avec tes parents des informations sur ta participation dans les activités en classe.

Qu'est-ce que vous allez faire avec les données?

La chercheuse analysera les données qu'elle aura recueillies dans ta classe et partagera ses résultats avec le public dans des articles scientifiques. Si possible, elle reviendra dans ta classe à la fin de l'année scolaire pour partager ses résultats avec ta classe. Il est possible que les données qu'elle aura recueillies dans ce projet soient utilisées dans d'autres projets scientifiques dans l'avenir, mais elles seront toujours confidentielles.

Et si j'ai d'autres questions?

La chercheuse serait très heureuse d'y répondre! Tu peux également en parler avec ton enseignante si tu préfères.

ASSENTIMENT DE L'ÉLÈVE

J'ai lu et je comprends tous les éléments de ce formulaire et j'ai pu poser toutes mes questions sur le projet à la chercheuse. Je souhaite participer au projet de recherche. Je sais que je peux, à n'importe quel moment, décider de ne plus participer au projet sans aucune conséquence. Je suis d'accord que les données confidentielles recueillies dans ce projet soient utilisées dans d'autres recherches dans le futur.

Oui, je veux participer au projet. _____

Non, je ne veux pas participer au projet. _____

NOM COMPLET

DATE

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

J'ai expliqué le formulaire à cet.te élève. J'ai répondu à ses questions et je lui ai expliqué qu'il/elle peut, à tout moment, décider de ne plus participer au projet.

NOM COMPLET

DATE

Merci beaucoup pour ta participation!

ANNEXE C

CANEVAS D'ENTRETIEN : ENTRETIEN DE GROUPE AVEC LES ÉLÈVES

Impressions générales des activités :

- Depuis que je suis arrivée dans votre classe en mars, nous avons fait cinq dialogues ensemble. On a parlé de plusieurs sujets - est-ce qu'on peut se rappeler du sujet de chaque dialogue qu'on a fait ces derniers mois? [*Prendre le temps de le faire ensemble.*]
- Qu'est-ce que vous avez pensé des activités de philosophie pour enfants que vous avez faites en classe?
 - Qu'est-ce que vous avez apprécié? Qu'est-ce que vous avez moins apprécié?
 - Est-ce qu'il y a eu certains sujets que tu as plus appréciés? Lesquels? Pourquoi?
 - On a utilisé différents types d'amorces pour nos dialogues : des dessins en groupe (*les enfants et les adultes*), des dessins individuels (*le sentiment d'appartenance*), la lecture de livres (*le génie*), une activité en groupe (*la justice*), et des exercices individuels (*la différence*). Lesquels avez-vous préférés? Pourquoi?
 - Pour qui ça a été plus facile de s'exprimer dans le dialogue après [*telle amorce*]? Ou [*telle amorce*]? J'aimerais vous entendre sur ça.
 - Est-ce qu'il y a un type d'amorce qui t'a aidé à mieux réfléchir ou à mieux exprimer tes pensées dans le dialogue? Lequel?
 - On a fait deux dialogues qui ont commencé avec une activité de dessin. Les avez-vous plus ou moins appréciés que les autres dialogues de philosophie pour enfants que vous avez vécus?
 - Si tu étais enseignant.e et tu voulais faire des activités de philosophie avec ta classe, qu'est-ce que tu aurais fait différemment?

Apprentissages grâce aux dialogues :

- Les dialogues nous ont permis de réfléchir ensemble, d'écouter les autres personnes dans la classe, de douter de nous-mêmes, de changer d'avis... Qu'est-ce que tu retiens de ces expériences de réfléchir et dialoguer ensemble? Qu'est-ce qui t'a marqué.e dans ces expériences?

Effets de la PPE sur le vivre-ensemble/l'intégration :

- Selon vous, est-ce que les dialogues philosophiques ont eu des effets sur vos relations entre vous? Si oui, de quelle manière?
- Selon toi, est-ce que les dialogues philosophiques ont eu des effets sur comment tu te sens dans ta classe ou dans ton école? Si oui, de quelle manière?
- Comment te sens-tu dans un dialogue philosophique? Et si tu compares ça aux premières fois où tu en as faits?
 - Comment te sentais-tu quand tout le monde dans le dialogue n'était pas d'accord? Est-ce que ça a changé depuis le premier dialogue?
 - Comment te sentais-tu quand il n'y avait pas de réponse claire à notre question de dialogue ? Est-ce que ça a changé depuis le premier dialogue?
 - Peux-tu penser à un moment où tu as changé d'avis? Qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis?
 - Peux-tu penser à un moment où tu as imaginé le monde à travers la perspective de quelqu'un d'autre?
 - Comment te sentais-tu quand une autre personne a repris une partie de ton idée dans ses propres réflexions?

Suggestions pour une PPE plus inclusive/accessible/représentative :

- Pensez-vous que toutes les personnes dans la classe ont pu participer de manière égale aux activités que nous avons faites ensemble? Précisez votre réponse.
- Est-ce que certaines personnes ont parlé plus que d'autres? Pourquoi? Est-ce que tu t'es toujours senti.e à l'aise de partager tes opinions? Pourquoi/pourquoi pas?
 - Qu'est-ce qu'on aurait pu faire différemment pour que tout le monde se sente à l'aise de participer?
- À travers nos dialogues, nous avons mis en place un système pour nous assurer que tout le monde puisse participer de manière égale (déplacer les étiquettes de nom). Vous l'avez proposé et nous l'avons retravaillé ensemble plusieurs fois. J'aimerais vous entendre sur ce processus.
 - Comment vous sentiez-vous de pouvoir inventer ce système et le mettre en place vous-mêmes?
 - Pensez-vous que ce système a eu un impact sur nos dialogues? Lequel?

- Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile dans les dialogues?
- Peux-tu penser à un moment dans un dialogue où tu as vécu des émotions fortes? Quel moment?
Comment te sentais-tu?
- Est-ce que tu te sentais toujours à ta place dans les dialogues? Pourquoi, ou pourquoi pas?
- Penses-tu que nous avons réussi à inclure le point de vue de chaque personne dans nos réponses à nos questions de dialogue? Et ton point de vue à toi?

Autres

- Aurais-tu quelque chose à rajouter?

ANNEXE D

CANEVAS D'ENTRETIEN : ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC UN.E ÉLÈVE

Dessin individuel :

- Je vais te montrer le dessin que tu as fait dans notre dernier dialogue. Pourrais-tu me décrire comment tu t'es dessiné toi-même? Pourquoi as-tu décidé de te dessiner comme ça?
- Pourrais-tu me décrire l'endroit que tu as dessiné? Pourquoi as-tu décidé de dessiner cet endroit? Pourquoi te sens-tu à ta place dans cet endroit?

Effets de la PPE :

- Selon toi, est-ce que les dialogues philosophiques qu'on a faits ensemble ont eu un impact sur tes relations avec les autres élèves dans ta classe? Si oui, comment?
- Selon toi, est-ce que les dialogues philosophiques ont eu un impact sur comment tu te sens dans ta classe ou dans ton école? Si oui, comment?
- Selon toi, est-ce que les dialogues philosophiques ont eu un impact sur toi individuellement, sur la personne que tu es? Si oui, lequel?

ANNEXE E

CANEVAS D'ENTRETIEN : ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC L'ENSEIGNANTE

Impressions générales des activités :

- Pourquoi étiez-vous intéressée à apprendre à animer des dialogues philosophiques et à intégrer la philosophie pour enfants dans vos méthodes pédagogiques?
- Comment avez-vous apprécié les dialogues philosophiques dans le projet?
- Lors des dialogues, nous avons discuté de plusieurs sujets (*les enfants et les adultes, la justice, le génie, la différence et le sentiment d'appartenance*). Selon vous, est-ce qu'il y en a certains qui ont été particulièrement pertinents ou importants pour vos élèves? Lesquels? Pourquoi?
- Si vous étiez à refaire des activités de philosophie pour enfants avec votre classe après ce projet, que feriez-vous différemment? Est-ce qu'il y a des éléments de mon animation que vous aimeriez reproduire ou des éléments que vous aimeriez changer? Lesquels et pourquoi?

Apprentissages grâce aux dialogues :

- Selon vous, qu'est-ce que les élèves retiennent d'une expérience de philosophie pour enfants? Qu'est-ce qu'ils peuvent développer dans le cadre d'un dialogue?
- Dans votre contexte, qu'est-ce que vous avez observé chez vos élèves en lien avec la philosophie pour enfants (ex. compétences qu'ils et elles ont pu développer, apprentissages qu'ils et elles ont pu faire, etc.)?

Effets de la PPE sur le vivre-ensemble/l'intégration :

- Avez-vous remarqué des changements au sein de votre classe que vous attribueriez aux activités de philosophie? Lesquels? Ça pourrait être des changements au niveau des relations entre les élèves ou des changements individuels.
 - (*Comparer ses réponses avec celles des élèves.*)
- Environ la moitié des élèves dans votre classe sont issu.e.s de l'immigration (né.e.s à l'extérieur du Canada, ou ayant au moins un parent qui est né à l'extérieur du Canada). Avez-vous remarqué des changements spécifiquement chez les élèves issu.e.s de l'immigration?
 - Selon vous, comment la philosophie pour enfants peut-elle permettre à certain.e.s élèves de se sentir plus à leur place à l'école ou dans la salle de classe?

- Comment, selon vous, la philosophie pour enfants peut-elle avoir des effets chez les élèves au niveau de leur identité ou de leur connaissance de soi?
- Comment, selon toi, la philosophie pour enfants permet-elle de faire émerger de nouveaux éléments que les élèves n'avaient pas amenés en classe avant (au niveau de leur identité, de leur histoire familiale, de leurs opinions personnelles, etc.)?
 - À un certain moment dans un dialogue, certain.e.s élèves ont parlé de leurs expériences d'immigration et de l'expérience d'avoir de la famille dans plusieurs pays. Est-ce que ces élèves avaient parlé de ces expériences en classe auparavant?
 - Est-ce que le fait d'en parler a eu un effet sur les élèves? Lequel?
 - J'aimerais entendre vos réflexions sur ce moment de partage entre les élèves issu.e.s de l'immigration.
- Comment, selon vous, la philosophie pour enfants peut-elle offrir des espaces qui permettent aux élèves de prendre conscience des différences?
- Pensez-vous que la philosophie pour enfants a permis aux élèves de développer de meilleures compétences à travailler ensemble à travers leurs différences? De quelle manière?
- J'aimerais vous entendre sur l'influence des dialogues sur le sentiment d'inclusion au sein de la classe.
- J'aimerais vous entendre sur le sentiment d'appartenance chez vos élèves suite aux activités de philosophie pour enfants.

Suggestions pour une PPE plus inclusive/accessible/représentative :

- J'aimerais vous entendre sur l'inclusivité des dialogues que les élèves ont vécus dans le cadre de ce projet. Pensez-vous que tou.te.s les élèves se sont senti.e.s inclus.e.s et à l'aise de participer? Pourquoi/pourquoi pas?
- Parlez-moi de l'ambiance dans la classe lors des dialogues (au niveau du respect entre les élèves, de l'écoute, etc.).
- Selon vous, est-ce que certains éléments des activités (ex. le style d'animation, les questions choisies, etc.) ont freiné la participation de certain.e.s élèves? Lesquels? En revanche, avez-vous remarqué des choses que j'ai faites qui ont facilité la participation de tou.te.s les élèves? Lesquelles?

- J'ai utilisé différents types d'amorce pour commencer les dialogues avec les élèves : des dessins en groupe, des dessins individuels, la lecture de livres, une activité en groupe et des exercices individuels. Quelles sont vos réflexions par rapport aux différentes amorces?
 - Pensez-vous qu'un type d'amorce en particulier a aidé certain.e.s élèves à mieux s'exprimer ou à mieux participer? Lequel ou lesquels? Pourquoi?
 - On a fait deux dialogues qui ont commencé avec une activité de dessin. Quelles sont vos impressions du dessin comme amorce? Comment le compareriez-vous aux autres amorces que j'ai utilisées avec les élèves?
- À travers les dialogues, les élèves ont mis en place un système pour que tout le monde puisse participer de manière égale (déplacer les étiquettes de nom). Ils et elles l'ont retravaillé ensemble plusieurs fois. J'aimerais entendre vos réflexions par rapport à ce système et son développement.
 - Pensez-vous que ce système a eu un impact sur les dialogues? Lequel?
 - J'aimerais entendre vos réflexions sur l'impact que ça a eu sur les élèves de pouvoir créer leur propre système pour gérer la participation.
- Avez-vous remarqué des moments de tension dans les dialogues? Lesquels?
- Selon vous, qu'est-ce que j'aurais pu faire pour rendre les activités plus accessibles, inclusives et représentatives pour l'ensemble des élèves?

Autres :

- Auriez-vous quelque chose à rajouter?

ANNEXE F
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM | **Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains**

No. de certificat : 2023-5353

Date : 2022-11-29

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **Les effets de la philosophie pour enfants sur l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration dans une école primaire pluriethnique à Montréal**
- Nom de l'étudiant : **Ellen Fowler**
- Programme d'études : **Maitrise en éducation (éducation et formation spécialisées)**
- Direction(s) de recherche : **Geneviève Audet**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-11-29**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Caroline Coulombe**,

Vice-Présidente CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, Département de management



Signé le 2022-11-29 à 14:32

ANNEXE G

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE



No. de certificat : 2023-5353

Date : 2024-06-04

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : Le potentiel de la philosophie pour enfants pour soutenir l'intégration socioscolaire des élèves issu.e.s de l'immigration et l'éducation interculturelle en milieu scolaire pluriethnique : recherche exploratoire dans une classe de quatrième année du primaire à Montréal

Nom de l'étudiant : Ellen Fowler

Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)

Direction(s) de recherche : Geneviève Audet

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPÉ plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Raoul Graf'.

Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

BIBLIOGRAPHIE

- Agundez-Rodriguez, A. (2016). Éducation relative à la consommation au primaire selon l'approche de philosophie pour enfants. *Éducation relative à l'environnement*, 13(2).
<https://doi.org/10.4000/ere.865>
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116. <https://doi.org/10.7202/1077569ar>
- Amireault, V. (dir.) (2022). *Améliorer l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : transformation des modèles d'organisation des services par et pour les acteurs du milieu*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/ameliorer-lexperience-socioscolaire-des-eleves-nouvellement-arrivees-en-situation-de-grand-retard-scolaire-transformation-des-modeles-dorganisation-des-services-par-et-pour-les-acteurs-du-milieu/>
- Anadón, M. (2013). La recherche sociale et l'engagement du chercheur qualitatif : défis du présent. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 14, 5-14. <https://doi.org/10.7202/019691ar>
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., et Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335–371.
<https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
- Arao, B. et Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice. Dans L. M. Landreman, *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (p.135-150). Styles Publishing.
- Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. et Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi ! *Québec français*, 171, 24–25.
<https://id.erudit.org/iderudit/71211ac>
- Aslanimehr, P. (2021). Can Philosophy Aid the Adjustment of Newcomer Children? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(2), 19-31.
<https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1203/1008>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Barnett, M. (2018). *Carré* (J. Klassen, ill. et K. Viala, trad.). Scholastic.
- Barrett, M. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23, 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>

- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2017a). Mouvement des frontières identitaires dans les dessins d'élèves immigrants. *Alterstice*, 7(2), 105–116. <https://doi.org/10.7202/1052573ar>
- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2017b). Connecting identities through drawing: Relationships between identities in images drawn by immigrant students. *The Arts in Psychotherapy*, 56, 83–92. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2017.08.003>
- Beausoleil, C., Jemilil, N. et Sánchez Loyola, S. N. (2020). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec - 2019*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/FICHE_syn_an2019.pdf
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Adaptation, and Acculturation. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- 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. <https://doi.org/10.7202/043963ar>
- Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. SEDRAP Éducation/Alcofribas Nasier.
- Brila Projets Jeunesse. (2015, 27 mars). *À propos de nous*. Brila Projets Jeunesse. <https://www.brila.org/>
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : Essai d'une typologie. Dans Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipianski, E., Malweska-Peyre, H., Taboada-Léonette, I. et Vasquez, A. (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Presses universitaires de France.
- Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). (2021, 21 septembre). Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Gouvernement du Québec. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/formation-jeunes/programme-enseignement-langues-origine/>
- Chetty, D. (2014). The Elephant in the Room : Picturebooks, Philosophy for Children and Racism. *Childhood and Philosophy*, 10(19), 11-31. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-065-3_4
- Chetty, D. (2018). Racism as 'Reasonableness': Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry. *Ethics and Education*, 13 (1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1430933>
- Chetty, D. et Suissa, J. (2016). No Go Areas: Racism and discomfort in the community of inquiry. Dans M. R. Gregory, J. Haynes et K. Murriss (dir.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (p. 11-17). Routledge.
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Hachette Éducation.
- Choobforoushzadeh, A., Saberifard, M., Mohammadpanah, A. et Shirovi, E. (2023). The Effectiveness of Philosophy Education on Cognitive Flexibility and Reasoning Skills in Children. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 10(1), 93-107. <https://doi.org/10.52547/icmh.10.1.8>

- Clair, M. et Denis, J. S. (2015). Sociology of Racism. Dans J. D. Wright (dir.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (2^e éd., 19^e vol., p. 857-863). Elsevier.
<http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.32122-5>
- Collins, C. (2006.) *The Role of Ethical Inquiry in Educating for a Just Democracy : An Intervention Study* [Article présenté lors d'un colloque]. Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference, Adelaide, Australie.
<https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/col06785.pdf>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2023). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : Inscriptions au 4 novembre 2022*.
https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2023/05/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL_2022-11-04.pdf
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2018). *Carte de la défavorisation 2018 du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal : guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans de l'île de Montréal*.
https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Guide_carte_defavorisation_2018_FR.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés : rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*.
https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/Profilage_rapport_FR.pdf
- Courtemanche, L. (1991). *Philosophie pour enfants et habiletés langagières: l'effet du cours de philosophie pour enfants sur la performance langagière d'élèves de niveau deuxième cycle du primaire d'une école à forte densité pluriethnique en situation d'apprentissage d'une langue étrangère en l'occurrence le français* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Daniel, M. F., Schleifer, M. et Lebois, P. (1992). Philosophy for children: The continuation of Dewey's democratic project. *Analytic Teaching*, 13(1).
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. et Mongeau, P. (2004). Dialogical critical thinking: Elements of definitions emerging in the analysis of transcripts from pupils aged 10 to 12 years. *Australian journal of education*, 48(3), 295–313.
<https://doi.org/10.1177/000494410404800307>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. [Rapport de projet]. Direction des Services aux Communautés Culturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
<https://www.flsh.ulaval.ca/sites/flsh.ulaval.ca/files/flsh/langues-linguistique-et-traduction/professeurs/dekoninck-2012.pdf>
- Due, C., Riggs, D. W. et Augoustinos, M. (2016). Experiences of School Belonging for Young Children With Refugee Backgrounds. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 33-53.
<https://doi.org/10.1017/edp.2016.9>

- Elicor, P. P. (2019). Philosophical Inquiry with Indigenous Children: An Attempt to Integrate Indigenous Knowledge in Philosophy for/with Children. *Childhood and Philosophy*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42659>
- Fletcher, N. M. (2014). Body Talk, Body Taunt: Dialogue within a Community of Philosophical Inquiry. *Analytical Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 10-25. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1121/932>
- Fletcher, N. M. (2016). Envisioning the Experience of Others: Moral Imagination, Practical Wisdom and the Scope of Empathy. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2), 141–159. <https://doi.org/10.7202/1070460ar>
- Fletcher, N. M. (2020a). Destabilizing stereotyped concepts in childhood: Some opportunities and risks of philosophy for children as an aid to PVE. *Prospects*, 48, 61-78. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09446-0>
- Fletcher, N. M. (2020b). Underestimated No More. Dans C. Katz et T. Wartenberg (dir.), *Growing Up with Philosophy Camp: How Learning to Think Develops Friendship, Community, and a Sense of Self* (p. 65-86). Maryland, Rowman & Littlefield Publishers.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, M., Couture, É. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57–78. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>
- Gagnon, M. et Mailhot-Paquette, E. (2022). *Pratiquer la philosophie au primaire : conseils, activités thématiques et littérature jeunesse*. Chenelière Éducation.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2008). Quand l'école prépare à la vie: le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec des adolescents. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 41-58.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Gahungu, A., Gahungu O. et Luseno F. (2011). Educating Culturally Displaced Students with Truncated Formal Education (CDS-TFE): The Case of Refugee Students and Challenges for Administrators, Teachers, and Counselors. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6 (2), 9-19. <https://www.researchgate.net/publication/292141052>
- García, O., Kleifgen, J. A. et Falchi, L. (2008). *From English Language Learners to Emergent Bilinguals. Equity Matters: Research Review 1*. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524002.pdf>
- García-Moriyón, F., Robello, I. et Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking : The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14–22. <https://doi.org/10.5840/thinking20051743>

- Gardner, S. (1997, juillet). *Philosophy for Children Really Works! A Report on a Two Year Study* [Article présenté lors d'un colloque]. International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), Akureyri, Islande. <https://philarchive.org/archive/GARPFC-3>
- Gauthier, C., Lacroix, M., Liguori, M., Martinez, E. et Ngoc, K. N. (2010). L'intégration, à la jonction du discours normatif et de l'expérience vécue : des demandeurs d'asile s'expriment. *Service social*, 56(1), 15–29. <https://doi.org/10.7202/%20039776ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2014). Identité et sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones de Montréal. *Recherches sociographiques*, 55(3), 467-484. <https://doi.org/10.7202/1028375ar>
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. et Daniel, M.-F. (2013). Improving Emotion Comprehension and Social Skills in Early Childhood through Philosophy for Children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20669/14996>
- Gosselin-Gagné, J. (2014). Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires* (p. 117-138). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.5418>
- Grelier, P. (2022). Penser au-delà des frontières. *Diotime : revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 92. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/092/005/>
- Grelier, P. (2023). La pratique interculturelle et plurilingue du philosophe : un levier d'inclusion. *Diotime : revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 93. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/093/012/>
- Hamberger, A. (2009). Immigrant Integration: Acculturation and Social Integration. *Journal of Identity and Migration Studies*, 3(2), 2-21. http://e-migration.ro/jims/Vol3_no2_2009/HAMBERGER_JIMS_Vol3_No2_2009.pdf
- Hamidi, F. et Otoufati Roudi, M. (2021). Design and Effectiveness of Philosophizing on Cognitive Flexibility and Proactive Inhibition of Preschool Children. *Health Education and Health Promotion*, 9(1), 1-10. <http://hehp.modares.ac.ir/article-5-47956-en.html>
- Hedayati, M. et Ghaedi, Y. (2009). Effects of the Philosophy for Children Program through the Community of Inquiry Method on the Improvement of Interpersonal Relationship Skills in Primary School Students. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 199-217.
- Hirsch, S., Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Turcotte, M. (2023). *Aborder des thèmes sensibles avec les élèves*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/2023/11/aborder_themes_sensibles.pdf
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1996_num_117_1_1184

- Hos, R. (2020). The Lives, Aspirations, and Needs of Refugee and Immigrant Students With Interrupted Formal Education (SIFE) in a Secondary Newcomer Program. *Urban Education*, 55 (7), 1021-1044. <https://doi.org/10.1177/0042085916666932>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2020). *Le bilan démographique du Québec : édition 2020*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/en/fichier/bilan-demographique-du-quebec-edition-2020.pdf>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2019). *Le bilan démographique du Québec : édition 2019*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/en/fichier/bilan-demographique-du-quebec-edition-2019.pdf>
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). (2020, 10 août). *IAPC Timeline*. Montclair State University. <https://www.montclair.edu/iapc/iapc-%20timeline/>
- Kanouté, Fasal. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec : une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 143(7), 64-74.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kizel, A. (2016). Enabling identity: The challenge of presenting the silenced voices of repressed groups in philosophic communities of inquiry. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1), 16-39. <https://doi.org/10.21913/JPS.v3i1.1298>
- Kizel, A. (2017). Philosophy with Children as Enabling Community of Multi-Narratives. Dans C. Lin et L. Sequeira (dir), *Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry* (p. 69-84). Sense Publishers.
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and philosophy for children: A critical dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37(6), 615-629. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9613-8>
- Landry, H. (2019). *Les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral inspirée des approches de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues sur la compétence discursive d'élèves du 3^e cycle du primaire en classe d'accueil* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23570>
- Larochelle-Audet, J. et Magnan, M.-O. (2021). Réaliser une recherche socialement juste en éducation : apports et limites d'une approche épistémo-méthodologique féministe. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 24-41. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e467>
- Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51-75. <https://id.erudit.org/iderudit/1035425ar>
- Leung, K., Ang, S. et Tan, M. L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 489-519. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>

- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité?* ESF.
- Li, P. (2003). Deconstructing Canada's Discourse of Immigrant Integration. *Journal of International Migration and Integration*, 4 (3), 315-333.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy* 7(1), 17-39.
<https://www.jstor.org/stable/24435193>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M. et Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2^e éd.). Temple University Press.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Collins, T. et Kamanzi, P. C. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec. *Diversité urbaine*, 19, 93–114.
<https://doi.org/10.7202/1065122ar>
- Makaiau, A. S. (2017). Philosophy for Children Hawai'i: A Culturally Responsible Pedagogy for Social Justice Education. Dans C. Lin et L. Sequeira (dir.), *Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry* (p. 69-84). Sense Publishers.
- Matsumoto, D. et Hwang, H. C. (2013). Assessing cross-cultural competence: A review of available tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 849–873. <https://doi.org/10.1177/002202211349289>
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2020). L'immigration et la diversité ethnoculturelle dans les écoles québécoises : les grands encadrements, les programmes et les débats. Dans F. Lorcerie, A. Manço, M. Potvin et M. Sanchez-Mazas (dir.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (p. 29-45). Presses universitaires de Rennes.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2021). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 292-315). Fides Éducation.
- Mc Andrew, M., Audet, G. et Bakhshaei, M. (2021). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 292-315). Fides Éducation.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Michaud, C. (2002). Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques. *Éducation et francophonie*, 30(2), 49-65. <https://doi.org/10.7202/1079526ar>
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI). (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Gouvernement du

- Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_batir_ensemble_MIDI.pdf?1545085015
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services/comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2014). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire : l'intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_integracion-linguistique-scolaire-sociale-primaire_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Soutien au milieu scolaire 2021-2022 : intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2021-2022.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2022a). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2021-2022*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2022b). *Soutien au milieu scolaire 2022-2023 : intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2022-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023a). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire : Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CCQ-Programme-Primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023b). *Éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/aide-et-soutien/immigration-et-education-interculturelle/education-interculturelle>
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). (2023). *Les valeurs démocratiques et les valeurs québécoises exprimées par la Charte des droits et libertés de la personne – Guide pratique*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/GUI_Pratique_Valeurs_FR.pdf
- Morris, K.S. et Thompson, R. (2016). Drawings as imaginative expressions of philosophical ideas in a Grade 2 South African literacy classroom. *Reading & Writing*, 7(2), a127. <https://doi.org/10.4102/rw.v7i2.127>

- Nishiyama, K. (2022). Creating counter-publics through deliberation in the classroom: The case of philosophy for children. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 1-16. <https://doi.org/10.1177/17461979211061801>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2020). Prendre en compte l'expérience pre-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8 (2), 101-116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Lemire, V., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Aoun, R. (2017). *Mener des groupes de parole en contexte scolaire : guide pour les enseignants et les professionnels*. Université de Montréal. <https://www.sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Mener-des-groupes-de-parole-en-contexte-scolaire.pdf>
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 515–545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué-Élongué, G. et Chastenay, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. [Revue de littérature]. Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité (OFDE). <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>
- Potvin, M., Magnan, M.-O. et Low, B. (2021). Identifications, appartenances et expériences scolaires des jeunes de minorités racisées au Québec. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 292-315). Fides Éducation.
- Potvin, M. et Pilote, A. (2021). Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 105-127). Fides Éducation.
- Rainville, N. (2000). Philosophy for Children in native America: A post-colonial critique. *Analytic Teaching*, 21(1), 65–77.
- Ramos, M. (2013). *Le petit Guili*. L'école des loisirs.
- Reed-Sandoval, A. (2019). Can Philosophy for Children Contribute to Decolonization? *Precollege Philosophy and Public Practice*, 1, 27-41. <https://doi.org/10.5840/p4201811284>
- Reed-Sandoval, A. et Sykes, A. C. (2016). Who Talks? Who Listens? Taking 'positionality' seriously in Philosophy for Children. Dans M. R. Gregory, J. Haynes et K. Murriss (dir.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (p. 219-226). Routledge.
- Rousseau, C., Beauregard, C. et Michalon-Brodeur, V. (2017). Penser la prévention pour les enfants réfugiés et immigrants : quand altérité et souffrance sociale se conjuguent. Dans M. Dorais (dir.), *Prévenir* (p. 105-167). Les Presses de l'Université Laval.

- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans Anadón, M. (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-50). Les Presses de l'Université Laval.
- Schwarzenthal, M., Schnachner, M. K., Juang, L. P. et Van de Vijver, F. J. R. (2019). Reaping the benefits of cultural diversity : Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Schweitzer, R. D., Mackay, S., Hancox, D. et Khawaja, N. G. (2021). Fostering belonging in a CALD school environment: learning from a research collaboration with a refugee and migrant school community in Australia. *Intercultural Education*, 32(6), 593-609. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1985803>
- Siddiqui, N., Gorard, S. et See, B. H. (2017). *Non-cognitive impacts of philosophy for children*. [Rapport de projet]. School of Education, Durham University. <https://dro.dur.ac.uk/20880/1/20880.pdf?DDD34+DDD29+czwc58+d700tmt>
- Siraj-Blatchford, I. et Siraj-Blatchford, J. (1997). Reflexivity, Social Justice and Educational Research. *Cambridge Journal of Education*, 27(2), 235-248. <https://doi.org/10.1080/0305764970270207>
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques : à l'école et dans la cite*. Chronique sociale.
- Trickey, S. et Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children: A Systematic Review. *Research Papers in Education*, 19, 365-380. <http://dx.doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Trickey, S. et Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11 to 12 Years. *School Psychology International*, 27, 599-614. <https://doi.org/10.1177/0143034306073417>
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., et Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 295-313. <https://doi.org/10.1111/j.751-9004.2012.00429.x>
- Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires : se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Éducation et sociétés*, 1(27), 101-115. <https://doi.org/10.3917/es.027.0101>
- Winnemore, L. et Biles, J. (2006). Canada's Two-Way Street Integration Model: Not Without Its Stains, Strains and Growing Pains. *Canadian Diversity*, 5(1), 23-30.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>