UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Perceptions d'élèves du secondaire à l'égard de leurs expériences de respect en contexte de pratique du dialogue philosophique

par

Nadia Bélanger

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès Arts (M. A.)

Décembre 2025

© Nadia Bélanger, 2025

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le respect perçu par les adolescent.es dans le contexte de la pratique du dialogue philosophique en classe

par

Nadia Bélanger

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mathieu Gagnon Université Laval	Directeur de la recherche
Jonathan Smith Université de Sherbrooke	Codirecteur de la recherche
Christophe Point Université catholique de Louvain	Membre du jury
Johanna Hawken Université de Nantes	Membre du jury

Mémoire accepté le 10 novembre 2025.

RÉSUMÉ

Cette recherche descriptive et exploratoire tend à répondre à la question de recherche suivante : Quels sont les éléments de la pratique du dialogue philosophique (PDP) que les élèves du secondaire perçoivent comme étant liés à leurs expériences de respect? La disposition au respect préoccupe depuis un bon moment déjà des chercheurs dans les domaines de la psychologie et de la sociologie, et plus récemment, des sciences de l'éducation. Considérée par le ministère de l'Éducation (MEQ) comme une attitude essentielle au vivre-ensemble (2020), le respect devrait être vécu, perçu et mobilisé dans la classe pour assurer le développement personnel et social des élèves. Cela étant dit, peu de recherches semblent avoir fait du respect un objet de recherche principal et s'être données pour cible de documenter son expérience du point de vue des élèves. De plus et surtout, aucune recherche ne semble avoir documenté de manière opérationnelle le respect en contexte de PDP. La présente recherche s'est fixé une telle cible. À cette fin, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés auprès de 16 adolescent.es pratiquant le dialogue philosophique de manière régulière en classe dans leur cours d'éthique et culture religieuse. Pour analyser les données d'entretien recueillies, nous avons développé une grille critériée tenant compte de dimensions et de caractéristiques du respect, ainsi que d'éléments identifiés dans la littérature scientifique se rapportant aux rapports à la parole, aux savoirs et au pouvoir de la PDP. Nos résultats suggèrent que les élèves perçoivent 4 types de respect dans le contexte de la PDP. Lorsqu'ils perçoivent que leur parole est libre de jugement, qu'ils ont une responsabilité dans l'acquisition des savoirs et que l'autorité en place assure un traitement juste, cela peut faire en sorte qu'ils se sentent respectés.

Mots clés : respect, dialogue philosophique, élèves, école secondaire

ABSTRACT

This descriptive and exploratory study aims to answer the following research question: What elements of the practice of philosophical dialogue (PPD) do secondary school students perceive as being related to their experiences of respect? The disposition to respect has long been a concern for researchers in the fields of psychology and sociology, and more recently, in the field of education. Considered by the Ministry of Education (MEQ) as an essential attitude for living together (2020), respect should be experienced, perceived, and mobilized in the classroom to ensure the personal and social development of students. That being said, few studies appear to have made respect a primary object of research or aimed to document its experience from the students' perspective. Moreover—and most importantly—no study seems to have operationally documented respect in the context of PPD. This study has set itself that very goal. To this end, we conducted semi-structured interviews with 16 adolescents who regularly practice philosophical dialogue in class as part of their Ethics and Religious Culture course. To analyze the interview data collected, we developed a criteria-based grid that takes into account dimensions and characteristics of respect, as well as elements identified in the scientific literature relating to speech, knowledge, and power dynamics within PPD. Our results suggest that students perceive four types of respect in the context of PPD. When they feel that their speech is free from judgment, that they have a responsibility in the acquisition of knowledge, and that the authority in place ensures fair treatment, this can lead them to feel respected.

Keywords: respect, philosophical dialogue, students, secondary school

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE 5
1.1 Les enjeux du manque de respect : hostilité, mépris et méfiance 5
1.2 Les enjeux du respect 8
1.2.1 Enjeux sociaux : le droit de parole et la compétence sociale 8
1.2.2 Enjeux éducatifs : le bien-être individuel et l'engagement dans le groupe-classe 10
1.2.3 Enjeu scientifique : le respect perçu en classe 13
1.3 Pertinence de la recherche 15
1.4 Objectif et question générale de recherche 17
CHAPITRE 2. CADRE DE RÉFÉRENCE 19
2.1 Les deux dimensions du respect perçu et le traitement juste 20
2.1.1. Le statut perçu 22
2.1.2 L'inclusion perçue 22
2.1.3 Le traitement juste 24
2.2 Les différents types de respect 25
2.2.1 Le modèle pyramidal du respect 28
2.2.1.1 Le respect utilitaire 30
2.2.1.2 Le respect mérité 31
2.2.1.3 Le respect mutuel 31
2.2.1.4 Le respect de considération 32
2.3 La pratique du dialogue philosophique (PDP) 34
2.3.1. Les rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir en contexte de PDP 34
2.3.1.1 Les rapports aux savoirs 34
2.3.1.2 Le rapport à la parole 36
2.3.1.3 Le rapport au pouvoir 37
2.3.2 Les responsabilités en contexte de PDP 39

2.3.2.1 Accorder le statut d'interlocuteur valable 39
2.3.2.2 Établir des règles et maintenir un traitement juste 40
2.3.2.3 Une attention bienveillante envers l'élève et les idées 42
2.4 Grille émergente d'analyse 45
2.5 Objectifs spécifiques 48
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE 50
3.1 Type de recherche et approche 50
3.2 Population et échantillon 51
3.3 Mode de collecte des données 53
3.4 Instruments de collecte des données 54
3.4.1 L'entretien semi-dirigé 54
3.4.2 Guide d'entretien 55
3.5 Méthode d'analyse des données 56
3.6 Lettre d'information et de consentement aux participants 57
3.7 Démarche éthique 58
CHAPITRE 4. RÉSULTATS 60
4.1 Cartographie individuelle des éléments perçus 60
4.2 Synthèse des cartographies individuelles 76
4.3 Résultats touchant les deux dimensions perçues du respect : le statut et l'inclusion 78
4.3.1 Statut d'interlocuteur valable 78
4.3.2 L'inclusion perçue lors de la pratique du dialogue philosophique 80
4.3.3 Sentiment d'être respecté.e 82
4.4 Éléments perçus distinguant les types de respect 83
4.4.1 Éléments perçus du respect utilitaire 83
4.4.2 Le respect mérité 86
4.4.3 Les éléments perçus du respect mutuel 87
4.4.4 Le respect de considération 92
4.4.5 Grille d'analyse revu à la suite des résultats 97
4.4.6 La définition du respect des adolescent.es interrogé.es 98

CHAPITRE 5. DISCUSSION 100
5.1. Les deux dimensions du respect perçu : le statut et l'inclusion 100
5.2 Les types de respect perçus 102
5.2.1 L'angle rationnel du respect 103
5.2.2 L'écart entre la conception et l'expérience du respect 104
5.2.3 Juxtaposition des types de respect 107
5.4 Les rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir 110
5.4.1 Les savoirs construits 110
5.4.2 La figure d'autorité considérée compétente et légitime 112
5.4.3 L'écoute de la parole des pairs 115
5.5 Limites de l'étude et pistes de recherche 116
CONCLUSION 118
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 123
ANNEXE 1. GUIDE D'ENTRETIEN 144
ANNEXE 2. LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES PERSONNES PARTICIPANTES 146

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle à double-voie du respect 21
Figure 2. Les deux dimensions du respect perçu 24
Figure 3. Modèle pyramidal du respect de Nasie 28
Figure 4. Concepts clés des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs – viser la médiane ... 36
Figure 5. La juxtaposition des types de respect dans la classe 108

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les types de respect identifiés par les philosophes 27
Tableau 2. Les types de respect dans la classe 29
Tableau 3. Le respect en contexte de PDP 46
Tableau 4. Les objectifs spécifiques poursuivis 49
Tableau 5. Éléments perçus par Ado 1 61
Tableau 6. Éléments perçus par Ado 2 62
Tableau 7. Éléments perçus par Ado 3 63
Tableau 8. Éléments perçus par Ado 4 64
Tableau 9. Éléments perçus par Ado 5 65
Tableau 10. Éléments perçus par Ado 6 66
Tableau 11. Éléments perçus par Ado 7 67
Tableau 12. Éléments perçus par Ado 8 68
Tableau 13. Éléments perçus par Ado 9 69
Tableau 14. Éléments perçus par Ado 10 70
Tableau 15. Éléments perçus par Ado 11 71
Tableau 16. Éléments perçus par Ado 12 72
Tableau 17. Éléments perçus par Ado 13 73
Tableau 18. Éléments perçus par Ado 14 74
Tableau 19. Éléments perçus par Ado 15 75
Tableau 20. Éléments perçus par Ado 16 76
Tableau 21. Tableau synthèse des analyses individuelles 77
Tableau 22. Éléments perçus du respect utilitaire en contexte de PDP 84
Tableau 23. Éléments perçus du respect utilitaire en contexte de PDP 86
Tableau 24. Éléments perçus du respect utilitaire en contexte de PDP 88
Tableau 25. Éléments perçus du respect de considération en contexte de PDP 93
Tableau 26. Tableau d'analyse amélioré des 4 types de respect en contexte de PDP 98

LISTE DES ACRONYMES

DP	dialogue philosophique
PDP	pratique du dialogue philosophique

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements sont pour mon directeur de recherche, le professeur Mathieu Gagnon, ainsi que mon codirecteur de recherche, le professeur Jonathan Smith. Votre complémentarité était riche pour les apprentissages que j'ai eu à réaliser. Merci Mathieu d'avoir accepté de diriger le projet que j'avais en tête en accueillant mes idées et en m'offrant le soutien nécessaire pour que mon travail soit cohérent et rigoureux. Tu es un modèle d'accompagnement qui reflète bien les principes de tes deux domaines d'expertise, la philosophie et l'éducation. J'ai toujours senti que ma parole avait une valeur dans nos échanges et j'ai réalisé des progrès grâce à ton questionnement qui m'amenait à réfléchir plus en profondeur aux choix et défis rencontrés. Le respect que j'ai pour toi est sincère et vient de la reconnaissance que j'ai de tes compétences professionnelles et de tes qualités comme personne. Merci Jonathan pour ton ouverture à codiriger mon projet et tes précieux conseils. Lors de ma première activité tutorale, je me sentais vraiment comme *un petit poisson dans un océan*. Tu as su reconnaitre mon sentiment, nommer des mots pour l'expliquer et me donner la confiance nécessaire pour que je puisse faire les premiers pas, ça été un moment déterminant pour moi. Ta rigueur pour l'écriture scientifique m'a permis d'améliorer la qualité de mon travail et tes questions m'ont permis d'assurer la cohérence entre les différentes parties de ma recherche. Je suis très reconnaissante pour ton accompagnement bienveillant, c'est-à-dire chaleureux, mais aussi ferme avec des attentes élevées.

Je veux remercier ensuite tout particulièrement l'enseignante qui m'a ouvert les portes de son école pour mener ma recherche ainsi que les adolescentes et adolescents qui ont participé aux entretiens. C'était un privilège d'avoir accès à votre milieu et d'avoir accès à votre parole.

Les remerciements qui suivent sont pour mes parents, Line et Roger, ainsi que ma sœur, Sandra, qui m'ont toujours épaulée dans mes projets professionnels. Je ne serais pas rendue où je suis maintenant sans vous. Depuis que je suis toute petite, vous m'avez toujours soutenue dans mes études en me laissant libre de choisir une voie qui me correspond et qui me rend heureuse. Je suis chanceuse d'avoir bénéficié de ce soutien profond et sans pression. Merci mom. Merci papa. Merci ma sœur. Merci aussi à mes grands-parents au ciel Odilas, Fleurette, Roland ainsi qu'à Claudette, qui m'encourage encore quotidiennement : j'ai fini pour vrai là grand-maman!

À Jacob et Antoine, mes amours, merci de mettre de la joie et de la folie dans ma vie de tous les jours. Après une journée d'écriture, ça fait toujours du bien d'aller courir avec vous ou marcher en nature, de vous entendre rire, de me laisser surprendre par vos grandes questions et de vous écouter me partager vos histoires, vos idées, vos hypothèses. Je vous aime pour toute la vie.

Je veux aussi remercier mon ami d'enfance Mathieu, ma cousine et amie proche Kim, ainsi que mes amies Sara, Catherine, Kim, Gabrielle, Sarah et Geneviève. Merci de me soutenir dans mes projets avec curiosité et avec cœur. Je suis chanceuse de vous avoir dans ma vie, car en plus des moments de plaisir que l'on partage, il y a aussi les moments d'écoute et de réconfort…et ceux où vous n'hésitez pas à dire et à me faire réfléchir pour que je puisse conserver un équilibre!

Pendant mon parcours à la maitrise, j'ai eu la chance de rencontrer et de travailler avec d'autres professeures et professeurs dans le milieu universitaire qui m'ont offert leur soutien et m'ont permis de grandir professionnellement. Merci à vous tous. Je souhaite remercier plus particulièrement le professeur Adolfo Agundez Rodriguez et la professeure Audrey Bélanger, vous êtes des modèles professionnels très inspirants : méthodiques, créatifs et pleins de douceur.

Avant d'entamer le parcours à la maitrise, il y a eu des collègues qui m'ont fortement encouragée à poursuivre mes études. Je tiens à remercier mon mentor enseignant, Robert Simard, ainsi que mes collègues Geneviève Lamarche, France Chouinard et Emmanuel Étienne, qui m'ont encouragée à poursuivre mes études supérieures. Je tiens à remercier avec beaucoup d'amour Paule Hamelin, conseillère pédagogique au CSSRDN, qui m'a fait découvrir la pratique du dialogue philosophique pour et avec les enfants et les adolescents. Cette approche a transformé profondément mon enseignement et ma personne. Je remercie aussi Laurence Côté-Chartrand, amie et collègue, ainsi qu'Étienne Saine-Sabourin et Sylvain Denis, amis et collègues ECR-CCQ, avec qui j'ai eu le bonheur de partager mon amour pour les adolescentes et adolescents, ma clientèle préférée et celle a qui je souhaite que l'on accorde plus d'attention dans le domaine de la recherche scientifique.

Merci à tous les élèves du secondaire qui ont marqué ma route, j'ai beaucoup appris de vous et j'espère pouvoir faire porter encore longtemps votre pensée et votre voix. J'ai beaucoup de respect pour les personnes que vous êtes. Vous avez été plusieurs à être curieuses et curieux quant à la poursuite de mes études supérieures pendant mes années d'enseignement et à m'encourager dans ce sens. Merci !

« To respect someone, in this sense, is not to have an emotion, but to be disposed to regulate one's behavior by the fact that the other is a person with moral claims. »

Stephen Darwall (2004) – *"Respect and the Second-Person Standpoint"*

INTRODUCTION

Dans un contexte où les relations sociales sont complexes et changeantes, les défis que pose l'éducation sont exigeants pour les personnes enseignantes qui doivent veiller au développement des élèves dans toutes les dimensions de leur personne, y compris les dimensions personnelles et sociales. En plus d'instruire, l'école québécoise a pour mission de socialiser, c'est-à-dire qu'elle est appelée à agir comme un agent de cohésion en permettant aux élèves de faire l'apprentissage du vivre-ensemble. En favorisant la reconnaissance de leur réalité particulière, elle doit en même temps leur permettre d'apprécier les différences chez les autres, ce que le MEQ appelle la *reconnaissance de soi et des autres* dans le programme d'enseignement de la matière culture et citoyenneté québécoise En effet, la reconnaissance de soi ne doit pas passer par le rejet des autres et c'est pourquoi l'école a pour objectif de se préoccuper du développement socio-affectif des élèves en faisant la promotion de valeurs essentielles à la démocratie et en s'assurant, dans le cas qui nous intéresse particulièrement ici, qu'elles et ils soient disposés à agir en tant que citoyennes et citoyens respectueux.

Au-delà des murs de l'école, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) précise que la société « ne saurait faire l'économie d'un dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres » et que « la pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble » (PFEQ, p.522, 2007). Le référentiel de compétences précise d'ailleurs, en lien avec les compétences 6 et 13, que la personne enseignante a pour responsabilité d'assurer une gestion de classe favorisant un climat respectueux et de créer des conditions éducatives dans lesquelles les

élèves seront respectés (p. 61 et p. 81). En fait, au début du secondaire, les enjeux de l'adolescence s'additionnent à ceux de l'éducation, et cette période devient déterminante pour observer et choisir une manière d'interagir avec les autres qui soit en même temps respectueuse de soi et de l'autre. Respecter n'est pas une disposition simple, considérant que cela demande une connaissance de soi et de l'autre, plus précisément des attentes et des limites respectives.

Pour répondre aux attentes sociétales relevant du vivre-ensemble tout en tenant compte des enjeux de l'adolescence, l'éducation nécessite un réajustement constant des pratiques pédagogiques et didactiques. Depuis le début du XXe siècle, des pédagogies nouvelles reconnaissent des statuts et des droits aux élèves tels que leur égale valeur à celle des adultes en tant que personne entière et complète (pas seulement des adultes en attente de devenir), leur liberté de parole et leur contribution au développement de savoirs. Dans les années 1970, Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp ont élaborer une pratique qui a d'abord été popularisée sous le nom de *philosophie pour enfants* (PPE), puis plus tard de *philosophie pour enfants et adolescents* (PPEA). Cette pratique, qui se décline maintenant sous plusieurs branches dans différents contextes à travers plus de 80 pays dans le monde (Sasseville, 2020), a donné lieu à tout un courant, notamment en Europe francophone, sur les *nouvelles pratiques philosophiques*. Quoique certaines de ces pratiques visent l'apprentissage de certaines idées portées par des grands philosophes, elles ont d'abord pour visées de soutenir la découverte et la pratique du dialogue philosophique avec l'aide d'autres personnes (Lipman, 2011; Sasseville, 2009) et de développer au passage la pensée complexe (critique, attentive et créatrice) qui permet d'agir comme citoyenne et citoyen responsable et raisonnable (Agúndez-Rodríguez et Gagnon, 2024; Sasseville et Gagnon, 2020; Michaud, 2020). C'est l'appellation *pratique du dialogue philosophique* (PDP) qui est privilégiée

dans cette étude, puisqu'elle s'appuie sur les éléments communs de différentes pratiques et non pas sur une méthode ou une approche précise.

Pour Edwige Chirouter (2019), titulaire de la Chaire Unesco de philosophie avec les enfants, « l'un des enjeux les plus essentiel de notre postmodernité est de penser et d'inventer une éducation qui englobe la personne, une éducation qui se soucie autant de l'éthique et des valeurs que des connaissances et des compétences et qui pour cela ne fasse pas l'impasse sur l'imagination, les émotions, la relation à l'Autre ». La PDP nous apparait comme étant une pratique pédagogique et didactique prometteuse pour que des adolescent.es puissent faire l'expérience du respect en étant amené.es à interagir respectueusement avec les autres. Puisque la PDP est encore jeune et qu'aucune étude empirique ne s'est attardée, à notre connaissance, au respect perçu pendant cette pratique, nous avons cru pertinent d'examiner ce qu'il en est. Si le respect en classe est peu documenté, nous jugeons toutefois qu'il est essentiel qu'il le soit davantage, d'abord parce qu'il peut être nécessaire au développement personnel des élèves, et ensuite parce qu'il peut être important pour l'établissement de relations sociales saines contribuant au vivre-ensemble. Il serait donc utile de pouvoir identifier les éléments de la PDP que les adolescent.es perçoivent comme appartenant au respect. Plus largement, cette recherche pourrait possiblement contribuer à nourrir les réflexions concernant le respect en classe et à l'école. En d'autres mots, qu'est-ce que les élèves pensent, voient et ressentent lors de la PDP qui leur indiquent qu'il y a présence de respect chez soi, chez l'autre ou dans la dynamique du groupe? Notre étude étant exploratoire, nous ne prétendons pas pouvoir faire le tour de la question, à savoir d'identifier tous les éléments de la PDP qui favorisent une expérience de respect ou encore généraliser à toutes les expériences philosophiques menées auprès des jeunes. Toutefois, nous pensons pouvoir en dégager

suffisamment pour esquisser un premier portrait ainsi que de déterminer si, et dans quelle mesure, la PDP contient un potentiel à cet égard. Notre étude pourrait permettre d'avoir une observation plus fine des types de respect présent dans la classe et de quelle manière chacun est perçu.

En ayant le souci d'améliorer les connaissances concernant les perceptions et le vécu des élèves du secondaire, nous présenterons d'abord la problématique concernant le respect en classe, et plus particulièrement concernant le respect en contexte de PDP. Ensuite, nous exposerons notre cadre de référence, qui regroupe des savoirs des domaines de la psychologie, de la sociologie et de la PDP et sur la base desquels il nous a été possible de développer une grille critériée pour effectuer nos analyses. Après avoir présenté la méthodologie utilisée, les principaux résultats dégagés seront présentés. La discussion permettra quant à elle de poser différentes interprétations des résultats. La conclusion proposera enfin quelques pistes pouvant éclairer les choix pédagogiques et didactiques pour la classe.

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre expose la problématique de la présente recherche. Celui-ci se divise en quatre sections. La première présente les enjeux (hostilité, mépris, méfiance) du manque de respect en contexte scolaire. La deuxième aborde les enjeux sociaux, éducatifs et scientifiques qui concernent la présence du respect. La troisième traite de la pertinence de l'étude sous les angles social et scientifique. La quatrième présente la question générale de recherche et les objectifs qui en découlent.

1.1 LES ENJEUX DU MANQUE DE RESPECT : HOSTILITÉ, MÉPRIS ET MÉFIANCE

Si nous nous attardons aux enjeux du manque de respect dans le contexte scolaire, nous pourrions nous intéresser à quelques formes que cela pourrait prendre comme l'hostilité, le mépris et la méfiance. Au cours des dernières années au Québec et encore récemment, des élèves accompagnés de leurs parents et des acteurs de l'éducation ont pris parole sur la scène publique, à travers les médias et les réseaux sociaux, pour dénoncer les actes de violence dont ils étaient victimes. Les parents, les élèves et le personnel de l'éducation en sont venus à se demander si l'école était toujours un milieu sécuritaire et sain et plus largement, si le respect était encore une valeur partagée dans leur société. Le ministre de l'éducation Bernard Drainville, en mai 2025, imposait deux mesures obligatoires pour toutes les écoles de la province dans son plan pour renforcer le respect et le civisme à l'école : l'interdiction du cellulaire et le vouvoiement des adultes dans l'école.

Dans le plan stratégique du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2019), il est écrit qu'une partie de la mission de l'école est d'offrir « des milieux de vie inclusifs, sains et respectueux de la diversité des personnes, de leurs besoins et de leurs conditions » (p. 3). Or, différentes études semblent montrer que le respect à l'école repose sur des bases très fragiles. Cet enjeu se reflète dans l'hostilité et le mépris perçu par les élèves du secondaire et provenant des adultes ou des pairs. À ce titre, deux enquêtes menées par la *Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif* (CRSVME) de l'Université Laval en 2013 et 2015 ont confirmé un phénomène préoccupant. Dans le dernier *Rapport québécois sur la violence et la santé*, il est possible d'y lire qu'une proportion non négligeable d'élèves du secondaire est la cible de regards méprisants, de cris ou de sacres, de gestes ou de mots à connotation sexuelle et est ignorée lorsque ridiculisée, insultée, humiliée, menacée ou violentée par des acteurs scolaires (Laforest et al., 2018). Même si le pourcentage d'élèves qui rapportent avoir subi ces agressions est souvent très faible (entre 0,15% et 2,35% en fonction des catégories), ce phénomène ne doit pas être gardé sous silence et mérite d'être étudié, d'autant plus que le milieu éducatif doit s'avérer sain et sécuritaire pour les élèves. À cela s'ajoute le fait que certaines personnes enseignantes considèrent encore l'intimidation comme un aspect normal de la vie sociale, que plusieurs ne parviennent pas à reconnaitre la gravité des situations de violence dont elles sont témoins et que plusieurs ne se sentent pas bien formées pour intervenir (Mishna et al., 2005).

Une étude longitudinale menée par l'Institut nationale de santé publique du Québec (INSPQ) entre 2013 et 2019 a permis de brosser le *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement du Québec*. Plusieurs formes d'agressions entre les élèves comme les insultes, le commérage, le rejet, les bousculades, les agressions y sont relevées, tout comme le fait que des

élèves étaient encore rejetés en raison de caractéristiques personnelles, menacés sur le chemin de l'école, agressés et blessés grièvement par leurs pairs. Le portrait indiquait que ces comportements hostiles et méprisants pouvaient avoir des impacts négatifs jusqu'à la vie adulte, autant pour l'élève-victime que l'élève-auteur. Ces impacts pouvaient être de nature psychologique (anxiété, stress, perte de motivation scolaire, image de soi négative, idéations suicidaires, etc.) ou sociale (rejet par les pairs, isolement social) et contribuer à modifier directement le climat social (relationnel, de sécurité, d'appartenance, etc.) et éducatif (Laforest et al., 2018). Selon Trumbull (2008), l'humiliation est d'ailleurs un état émotionnel traumatique déclenché par la blessure à l'égo d'un manque de respect. Cet état peut activer une réponse agressive dirigée visant à défendre ou à restaurer l'injustice ressentie et le statut ou la réputation, ce qui peut enclencher un cercle de violence où la victime devient agresseur pour restaurer son ego.

Pour ce qui est des élèves témoins, la plupart d'entre eux assistent aux agressions sans intervenir (Salmivalli, 2010). Certains chercheurs rapportent même un processus de désensibilisation et de désinhibition qui faciliterait la banalisation de l'intimidation chez les témoins qui y sont souvent exposés (Kerbs et Jolley, 2007; Nishina et Juvonen, 2005). À la lumière de ces éléments, il semble plausible que les élèves du secondaire aient la perception qu'elles et ils ne sont pas respectés dans le contexte scolaire. Lorsque le climat scolaire n'est pas respectueux, les adolescent.es en viennent à se questionner et à se demander si les pratiques et les règles scolaires servent réellement à les protéger de certains risques pour leur santé physique et mentale ou si elles servent seulement à protéger la réputation de l'école (LaRusso et Selman, 2003). L'adolescence est une période sensible durant laquelle les élèves qui perçoivent des manques de respect peuvent devenir méfiants et cyniques envers l'autorité (LaRusso et Selman, 2003). Enfin,

Le rapport québécois sur la violence et la santé soulève que les mauvais traitements ne peuvent être attribuables qu'à une seule cause, mais que la violence peut toutefois être influencée par un ensemble de conditions de l'environnement scolaire, dont les conditions d'enseignement et d'apprentissage et la qualité des relations interpersonnelles (Laforest, 2018). Des études ont montré que la PDP pouvait agir comme un outil pour prévenir la violence (Audrain et Robert, 2011 ; Fletcher, 2020) et un contexte propice au vivre-ensemble (Gagnon et al., 2013) et la mise en œuvre de la paix (Herriger, 2004). Pour que cela soit possible, la disposition au respect, dans les relations interpersonnelles, semble être primordiale. Il se pourrait qu'une plus grande présence du respect à l'école contribue à diminuer les phénomènes de violence.

1.2 LES ENJEUX DU RESPECT

Les enjeux sociaux, éducatifs et scientifiques concernant le respect sont nombreux et interreliés, et ne nous pourrions en faire l'exposition exhaustive. Les prochains paragraphes présentent ceux qui se situent plus près des adolescent.es et de la pratique du dialogue philosophique.

1.2.1 Enjeux sociaux : le droit de parole et la compétence sociale

La notion de respect semblait déjà être présente implicitement dans les réflexions portant sur l'éthique idéale dans les écoles de la philosophie antique de Platon et d'Aristote (Rowe, 2017; Weber, 2017). C'est toutefois Emmanuel Kant, qui, à la fin du 18e siècle, a contribué à définir explicitement la notion de respect de la personne en proposant la prescription morale (seconde formulation de l'impératif catégorique — *Fondements de la métaphysique de mœurs*) selon

laquelle toute personne doit être traitée comme une fin et non comme un moyen, c'est-à-dire que tous les êtres humains devraient traiter les autres et être traités comme des égaux (Weber, 2017) ou encore que les êtres humains devraient agir de telle sorte qu'ils respectent la dignité de toute personne. Cependant, cette idée d'un rapport égalitaire ne semble s'être appliquée que très récemment aux enfants et aux adolescent.es lorsque la *Convention relative aux des droits de l'enfant* est adoptée en 1989. Par exemple, selon l'article 12, les états signataires (dont le Canada) doivent lui garantir le droit d'exprimer librement son opinion, sans égard à son âge ou son degré de maturité. En lui accordant ce droit, la *Convention* considère que les jeunes sont dignes d'être respectés comme des égaux et que leur parole a autant de valeur que celle des adultes, qu'elle n'est pas seulement un accessoire ou un outil pour assurer une transition vers une autre phase de la vie. En outre, l'article 22 de la loi sur l'instruction publique (LIP), au Québec, s'inscrit dans cette volonté d'honorer tant la *Convention* que les différentes chartes en indiquant que la personne enseignante a pour obligation de « prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne » (p.3).

La PDP s'inscrit dans ce mouvement de reconnaissance des droits et de l'égale dignité des personnes en considérant l'enfant et l'adolescent.e comme un *interlocuteur valable* (Lévine, 2008) : la société ne doit pas seulement leur accorder le droit de parler, mais reconnaitre que leur parole a de la valeur pour la société. Dès le plus jeune âge, l'enfant est déjà un citoyen capable de réfléchir et de s'exprimer sur des sujets qui le concerne (Fletcher, 2018; Granger et Gregory, 2012). Les travaux de Garcia Moriyon et al. (2020) affirment d'ailleurs que les habiletés cognitives et affectives mobilisées en contexte de PDP peuvent être comprises comme des vertus ou des traits de personnalité qui nous permettent d'accomplir notre vie, c'est-à-dire de devenir de bonnes

personnes en société. La PDP est un contexte propice au développement des habiletés sociales (Giménez-Dasi et al., 2013; Milett et Tapper, 2012).

La compétence sociale, qui peut être définie comme « la capacité de réaliser des objectifs dans les interactions sociales tout en maintenant simultanément des relations positives avec les autres au fil du temps et à travers les situations » (Rubin et al., 1998, p. 645), implique un équilibre entre la poursuite d'objectifs communs et l'agentivité (Cohen et al., 2006). Par exemple, lorsque l'élève se sent accepté, ou mieux, apprécié par ses pairs, il est susceptible de se sentir plus respecté, ce qui l'aide à se sentir plus habile socialement (Cohen et al, 2006). Au contraire, le fait de ne pas se sentir inclus au sein du groupe de pairs est généralement souffrant psychologiquement (Anderson et al., 2015). Les recherches suggèrent donc l'existence d'un lien positif entre le fait de se sentir respecté et la compétence sociale (Cohen et al., 2006; Hsueh et al., 2005; Langdon et Preble, 2008).

1.2.2 Enjeux éducatifs : le bien-être individuel et l'engagement dans le groupe-classe

Dans *Le plan stratégique 2019-2023* (2022) du MEQ, il est écrit qu'une partie de la mission de l'école est d'offrir « des milieux de vie inclusifs, sains et respectueux de la diversité des personnes, de leurs besoins et de leurs conditions » (p.3). Selon l'article 18.1 de la LIP, l'élève doit adopter un comportement empreint de civisme et de respect envers le personnel et ses pairs. Dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, il est aussi écrit que dans leurs interactions, verbales ou non verbales, les élèves « s'exercent progressivement à écouter l'autre de manière attentive et à s'exprimer de façon claire et respectueuse » (p. 13). Dans la classe, pour y arriver, il

faut que la personne enseignante s'assure que les pratiques pédagogiques et didactiques favorisent le respect. Une partie de la responsabilité de l'éducation au respect revient en effet à l'école :

> Il n'est cependant pas rare d'entendre, au sein de la population, que l'éducation éthique des enfants et des adolescents ne relève pas, en propre, de l'école – dont la mission principale serait d'instruire –, mais bien plutôt de la responsabilité familiale… Ce clivage entre la famille et l'institution scolaire, en ce qui a trait à l'éducation éthique, n'est cependant pas sans soulever divers enjeux. En effet, considérant le temps passé par les élèves à l'école, considérant également qu'il s'agit pour eux d'un milieu de vie (et que par conséquent nombre de tensions et conflits de valeurs sont susceptibles de s'y manifester), considérant que les parents ne sont souvent pas au fait de ce qui s'y passe dans le détail et considérant, enfin, que jamais la famille ne sera un lieu aussi porteur de différences que ne l'est l'école, il semble déraisonnable de penser que la famille puisse, seule, assurer adéquatement cette formation. (Gendron et al., 2017, p. 4)

Dans le contexte scolaire du 20e siècle, des pédagogues comme Dewey, Montessori et Freinet vont repenser le rapport de la personne enseignante à l'élève et le rapport de l'élève à ses pairs. Dans ce sens, Lipman et Sharp, précurseur et percusseuse de la PDP, vont répondre à ce besoin en contexte scolaire de porter une attention plus grande à l'éducation éthique, aux habiletés

morales (cognitives et affectives) et à leurs contenus (valeurs démocratiques et droits de la personne) (Garcia-Moriyon et al., 2020).

En contexte scolaire, le respect devrait être exercé et perçu, parce qu'il essentiel au bien-être personnel des élèves du groupe-classe. Par exemple, des recherches tendent à montrer que lorsque les élèves ont la perception d'être traités de manière juste par les personnes en situation d'autorité ou leurs pairs, cela les aide à se sentir respectés, ce qui peut contribuer à leur estime de soi (Huo et al., 2010; Simon et Stürmer, 2005; Smith et al.,1998; Tyler et al., 1996). Lorsque le climat scolaire est respectueux, les élèves semblent éprouver moins de symptômes dépressifs (LaRusso et al., 2008). Un tel climat pourrait donc contribuer à prévenir certains problèmes de santé mentale et pourrait même être associé à une prise de risques inférieure (alcool, drogue), puisque le stress est moindre et le support perçu est plus grand (LaRusso et al., 200; Loukas et al., 2006).

Le respect peut également être indispensable à l'engagement des élèves au sein du groupe-classe via des comportements prosociaux (Smith et Tyler, 1997). En effet, il semble que les élèves ont tendance à respecter davantage les pairs qu'ils apprécient et vice versa (Hsueh et al., 2005). Les membres qui se sentent respectés mettent généralement davantage d'efforts pour contribuer au bon fonctionnement du groupe-classe (Branscombe et al., 2002; De Cremer, 2002; Huo et al., 2010; Smith et Tyler, 1997; Spears et al., 2005). De plus, lorsque les élèves communiquent au moyen de commentaires respectueux, ils sont plus enclins à s'engager par des comportements prosociaux orientés vers le groupe-classe et à s'identifier à celui-ci (Simon et Stürmer, 2005).

1.2.3 Enjeu scientifique : le respect perçu en classe

Selon Malti *et al*. (2020), le respect est un important objet de préoccupation pour les chercheurs issus de différentes disciplines, puisqu'il peut influencer la manière dont la personne traitera les autres et peut servir de source d'inspiration et d'espoir pour des relations interpersonnelles contribuant au vivre-ensemble lorsqu'il est observé chez les autres qui le démontrent. Si l'on considère que la manière dont est traité l'élève par la personne enseignante et ses pairs influence la perception qu'il a d'être respecté (Huo et al, 2010), il est possible de penser que les élèves qui ne se sentent pas respectés présentent un plus grand risque d'être affectés sur les plans individuel et social. C'est sans doute ce qui explique que depuis un bon moment des chercheuses et chercheurs de domaines comme la sociologie et la psychologie, et plus récemment de l'éducation, tentent de mieux comprendre le construit de respect. D'une part, elles et ils travaillent à coconstruire sa définition, ses composantes et ce qui est impliqué lorsque les personnes se sentent respectées (Frei et Shaver, 2002; Nasie, 2022). D'autre part, elles et ils souhaitent comprendre les conditions nécessaires à son expérience (Huo et al., 2010; Huo et Bining, 2008; Lloyd, 2008). À notre connaissance, les recherches n'ont toujours pas permis d'identifier les pratiques à privilégier en classe pour que les élèves se sentent respectés. Or, les pratiques devraient pouvoir contribuer à ce que les élèves se sentent respectés par la personne enseignante et leurs pairs dans la classe. Selon Lloyd (2008), il faut en effet aller plus loin que de reconnaitre que le respect est essentiel à la classe :

> Reconnaître qu'une façon d'influencer l'apprentissage des élèves est de favoriser un climat de classe sain et mutuellement respectueux est la première étape vers la création d'un système qui enseigne efficacement à tous les enfants. La prochaine étape consiste à continuer à examiner les modèles qui enseignent de manière mutuellement respectueuse pour découvrir comment et pourquoi ces modèles fonctionnent. En particulier, des recherches sont nécessaires sur la manière dont les différentes structures organisationnelles aident ou entravent la capacité d'un enseignant à créer un climat de classe mutuellement respectueux (p. 167).

Concernant la PDP, les recherches des dernières années ont montré, entre autres, que celle-ci a des effets positifs sur l'individu, c'est-à-dire sur son estime de soi (Haynes, 2014) et sa santé psychologique (Malbœuf-Hurtubise et al., 2021), mais pas seulement. La PDP lui permet aussi de développer sa compétence sociale ou son rapport à l'autre, car elle agit positivement sur le développement du sens moral (Audrain et Robert, 2011; Cinq-Mars, 2005), l'imagination morale (Fletcher, 2017), l'éducation aux émotions (Costa-Caravalho et Mendonça, 2017; Duclos, 2010; Sharp, 2009; Yan et al., 2018), le développement des habiletés sociales et affectives (Garcia Moriyon et al., 2020; Giménez-Dasi et al., 2013; Milett et Tapper, 2012), le développement des compétences à l'oral (Bouchard, Lavoie et Gagnon, 2015), le développement des habiletés de pensée (Gagnon et al., 2011; Oyler, 2015; Reznitskaya et Wilkinson, 2017), la pensée critique (Daniel et al., 2012, 2017; Daniel et Gagnon, 2016), la littératie et la numératie (Gorard et al., 2015), l'autodétermination (Bleazby, 2013; Malbœuf-Hurtubise et al.,2021), le rapport à

l'apprentissage (Gagnon et al., 2025), les rapports aux savoirs (Gasparatou, 2017; Golding, 2017), l'éducation à la citoyenneté (Abel, 2008; Leleux, 2008; Grosjean-Doutrelepont, 2008; PEACE),le vivre-ensemble (Gagnon et al., 2013) et la mise en œuvre de la paix (Herriger, 2004). Ces recherches nous portent à faire l'hypothèse que la PDP puisse être une pratique pédagogique et didactique favorisant des relations interpersonnelles respectueuses en classe.

Au Québec, deux études sont plus près de notre objet de recherche. Celle de Ouellet (2019) suggère théoriquement que la PDP est un contexte propice à un éveil au respect. Celle de Gagnon et Sasseville, qui remonte à 2008, soulignait les effets positifs de la PDP sur la manière d'agir des élèves à l'extérieur de la classe, qui se traduit notamment par l'adoption d'attitudes comme le respect, une ouverture à l'autocorrection et une prudence dans le jugement. Cela dit, aucune recherche empirique, à notre connaissance, n'a eu le respect comme objet principal de recherche dans le contexte de pratique qui nous intéresse. La présente étude, exploratoire, s'inscrit dans cette démarche en tentant de documenter comment le respect est perçu en classe par les élèves en contexte de PDP, plus précisément en identifiant les éléments qui contribuent à le favoriser.

1.3 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Les paragraphes précédents ont exposé des enjeux concernant le respect. Selon un angle social, nous avons abordé le respect en tant que droit : l'élève devrait se sentir respecté.e pour sa valeur, comme personne complète, dans la société démocratique à laquelle elle appartient. Nous avons également posé que le respect constituait un ingrédient central au vivre-ensemble. Selon un angle éducatif, nous avons relevé que la classe devrait être un milieu de vie dans lequel l'élève fait l'expérience d'une manière d'interagir qui soit respectueuse de soi et des autres pour favoriser le

bien-être personnel et l'engagement via des comportements prosociaux. Selon l'angle scientifique, nous avons souligné le fait que le respect comme objet de recherche principal est encore peu étudié et qu'aucune recherche ne s'est intéressée au respect dans le contexte de la PDP en classe, alors que cette pratique est largement considérée, de manière essentiellement théorique, comme un espace de parole dans lequel le respect constitue un moteur de la démarche de réflexion qui s'y co-construit.

À ces enjeux s'ajoute le fait que l'adolescent.e est étudié.e depuis peu par la recherche scientifique, puisque les chercheuses et les chercheurs se sont davantage intéressé.es aux enfants et aux adultes, tout en ne reconnaissant pas les adolescent.es, qui était plutôt vu.es comme des enfants qui ont grandi ou des adultes en devenir (Bélanger et Gagnon, 2025; Birraux, 2003; Delanoë, 2021). En effet, c'est seulement en 1962 qu'Évelyne Kestemberg propose une vision plus positive de l'adolescence : « ce n'est pas parce qu'il dérange que celui-ci pose problème ; c'est parce que le jeune traverse une période de nécessaires bouleversements internes et de réaménagements qu'il vit une crise interne, le plus souvent transitoire, que la société ne le reconnaît plus, pas plus qu'il ne la reconnaît » (Birraux, 2003). Notre étude cherche à faire un pas devant, en s'intéressant à la présence de respect plus qu'au manque de respect en classe et en tentant de mieux comprendre l'adolescent.e en lui donnant une voix, en reconnaissant la valeur de son expérience et de ses savoirs.

Nous aimerions toutefois porter à l'attention que la recherche que nous proposons ne traite pas du *développement* du respect. Nous visons plutôt à identifier, à partir des perceptions des adolescent.es, les éléments de la PDP qui semblent favoriser le respect perçu en classe. Dans le

cas où une personne chercheuse irait observer la pratique du dialogue philosophique, il est possible de s'imaginer qu'il pourrait y avoir un décalage entre ce que l'adolescent.e perçoit et ce que la personne chercheuse pourrait relever au même moment. Sans négliger l'importance que pourraient avoir des travaux de recherche portant sur le développement du respect ou articulés autour d'un devis centré sur l'observation, nous souhaitons davantage explorer ce que les adolescent.es perçoivent comme étant liés au respect dans la PDP. Pour que le respect puisse faire son œuvre et avoir les impacts cités précédemment, il semble primordial que les jeunes en fassent non seulement l'expérience, mais perçoivent en faire l'expérience.

1.4 OBJECTIF ET QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

À notre connaissance, les recherches n'ont toujours pas permis d'identifier les éléments qui peuvent contribuer à ce que les élèves se sentent respecté.es dans la classe, notamment au regard d'un dispositif pédagogique particulier. Au Québec, le respect n'a été que très rarement étudié en contexte scolaire comme un objet principal de recherche. L'objectif général de la présente étude consiste donc à combler cette lacune dans les connaissances et pourrait être formulé comme suit :

- Identifier les éléments perçus de la PDP pouvant contribuer à ce que les élèves du secondaire fassent l'expérience du respect en classe.

Tenant compte de cet objectif général, notre étude est ainsi guidée par la question générale de recherche suivante :

- Quels sont les éléments de la PDP que les élèves du secondaire perçoivent comme étant liés à leurs expériences de respect?

De fait, les données qui émergeront de cette étude permettront d'interpréter comment l'expérience du respect est perçue par des élèves du secondaire du Québec qui pratiquent le dialogue philosophique. Notre étude s'efforcera d'articuler les différents types de respect en contexte de PDP en identifiant les éléments perçus par les élèves s'y rapportant. L'analyse des données recueillies nous permettra de dresser des hypothèses concernant les différentes expériences de respect lors de la PDP.

CHAPITRE 2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Notre désir d'aborder le construit de respect est lié à notre intention de réunir les connaissances concernant le respect perçu à l'intérieur d'un cadre pédagogique particulier, la pratique du dialogue philosophique. Les relations qu'il est possible de dessiner entre le respect de l'élève et le dialogue sont déjà présents dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, mais les liens n'ont jamais été explicitement développés pour pister les personnes enseignantes dans leurs choix de pratiques pédagogiques et didactiques. Cependant, si nous souhaitons documenter ces relations dans un contexte où les études se font rares, nous devons porter une attention particulière à construire un cadre de référence nous permettant d'assurer la cohérence de notre étude et l'opérationnalité des définitions et des critères proposés. Le cadre de référence de cette étude est le résultat de l'interprétation et de la juxtaposition de connaissances issues de domaines de recherche différents : la psychologie, la sociologie, la philosophie et la PDP.

Suivant notre démarche de recension des écrits, nous présenterons d'abord les deux grandes dimensions du respect perçu (*le statut perçu* et *l'inclusion perçue*) ainsi qu'un facteur important agissant sur elle, *le traitement juste*. S'appuyant sur une étude empirique exploratoire, nous exposerons ensuite les quatre types de respect (*utilitaire, mérité, mutuel et inconditionnel*) pouvant être perçus dans la classe, ainsi que leurs caractéristiques (*le caractère conditionnel ou inconditionnel, la régulation interne ou externe, l'attention à l'autre faible ou élevé et l'agir pour soi ou pour l'autre*). Nous dégagerons par la suite quelques éléments des *rapports à la parole, aux savoirs et au pouvoir* propres à la PDP qui pourraient être liés aux différents types de respect et perçus par les élèves en classe. La dernière section propose une grille critériée à partir de laquelle

il sera possible d'organiser l'analyse et l'interprétation des données qualitatives issues des entretiens menés auprès des élèves.

2.1 LES DEUX DIMENSIONS DU RESPECT PERÇU ET LE TRAITEMENT JUSTE

En latin, le mot « respectus » a trois sens. Il signifie l'action de « regarder en arrière », le sentiment de « considération » envers quelqu'un que l'on traite avec certains « égards » particuliers, ou la possibilité de regarder vers quelqu'un ou quelque chose, c'est-à-dire de pouvoir compter sur elle[1]. Comme l'écrit Ouellet (2019), l'étymologie indique un sens concret et pratique du respect : il ne s'agit pas simplement de regarder « devant soi », comme l'implique habituellement le fait d'agir, mais plutôt de voir « de nouveau » ce qui a été reconnu (p. 10). L'angle étymologique du respect semble indiquer trois points non négligeables pour la classe : le respect est une action envers l'autre, un traitement juste de l'autre et le sentiment de pouvoir compter sur l'autre. Dans notre étude, nous ne disons pas que le respect a été «vu de nouveau», ou «regardé», nous utilisons le terme *perçu*.

Pamis les modèles recensés, celui à double-voie développé par Huo et al., (2010) et Huo et Binning (2008) (voir figure 1) est pertinent pour étudier le respect en classe, puisqu'il s'intéresse à l'effet du traitement de la personne enseignante et du traitement des pairs sur le respect perçu de l'élève. Selon ce modèle, le respect est important dans le groupe puisqu'il répond à deux besoins fondamentaux de la vie sociale : le statut social (Maslow, 1943) et le sentiment d'appartenance (Baumeister et Leary, 1995). En s'appuyant sur ces deux principes organisationnels du groupe, le

[1] respectus • Dictionnaire Gaffiot latin-français - page 1352 (lexilogos.com)

modèle dégage deux voies, à savoir l'inclusion perçue (*perceived liking)* et le statut perçu *(*perceived *status)*.

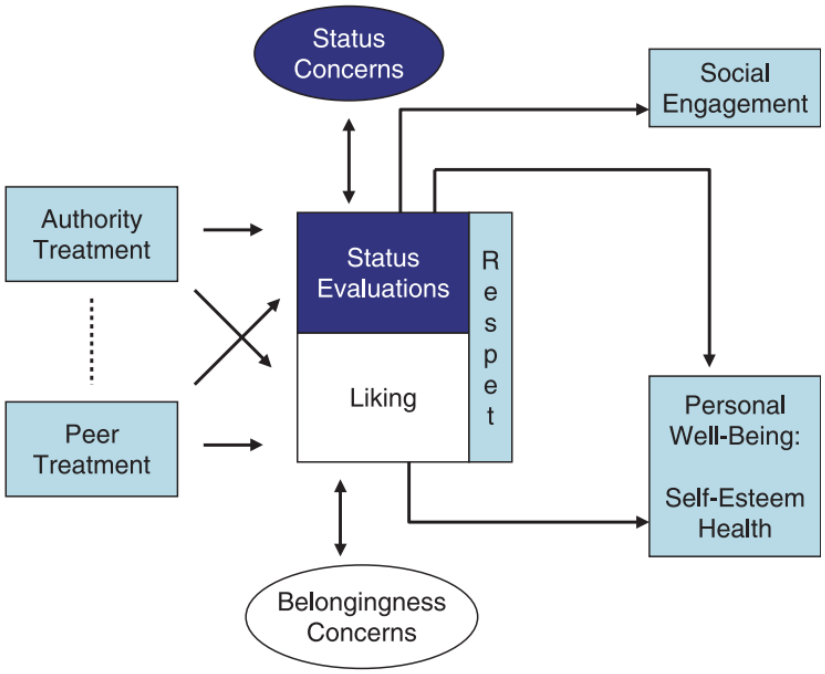


Figure 1. Modèle à double-voie du respect

Source : Huo et al., 2010

Tandis que le statut perçu est un construit vertical issu du domaine de la psychologie qui permet d'étudier la position sociale d'une personne par rapport à l'autre, l'inclusion perçue est un construit horizontal issu du domaine de la sociologie qui permet d'étudier les relations dans le groupe (Anderson et al., 2015).

2.1.1. Le statut perçu

Huo et al. (2010) définissent le statut perçu (aussi appelé *statut social*) comme la perception qu'a la personne de sa position hiérarchique dans le groupe, qui lui indique sa valeur en tant que membre du groupe. La lutte pour le statut social serait universelle et serait le premier motif qui sous-tend les relations dans les groupes (Anderson et al., 2006; Hogan et Hogan, 1991). Le statut perçu pourrait être influencé, de manière observable, par le rôle ou la position de l'élève au sein du groupe (Berger et al., 1972), ou de manière subjective, par l'ensemble des opinions des membres du groupe sur l'élève et ainsi refléter sa réputation sociale (Tyler et Smith, 1999). Il est important de saisir à cet égard qu'un élève peut percevoir avoir un statut élevé, sans le posséder réellement (Leary et al., 2014). Le statut est également contextualisé dans une relation ou un groupe en particulier. Un élève peut avoir un statut élevé dans sa cellule familiale, mais faible dans un autre groupe, par exemple le groupe-classe. Dans le même sens, l'évaluation que l'élève se fait de ses caractéristiques personnelles peut varier d'un environnement social à un autre (Anderson et al., 2015). Or, selon Huo et al. (2010), il est théoriquement possible que tous les membres du groupe se sentent valorisés, c'est-à-dire que l'élève perçoive avoir un rôle ou une position (un statut) qui est valorisée par les autres membres du groupe. Dans les groupes où les pairs ont un statut égal, ces derniers ont tendance à s'identifier davantage à celui-ci (besoin d'appartenance) et à s'engager davantage dans des comportements qui lui sont bénéfiques.

2.1.2 L'inclusion perçue

L'inclusion perçue répond quant à elle à un autre besoin fondamental : le besoin d'appartenance (Baumeister et Leary, 1995). Elle a pour fonction de renseigner l'élève sur son

degré d'acceptation au sein d'un groupe (Huo et al., 2010). En d'autres mots, l'élève a le besoin de se sentir appartenir au groupe, c'est-à-dire de reconnaitre que les autres membres du groupe l'acceptent et l'apprécient (Huo et al., 2010). L'inclusion perçue est subjective dans le sens où les perceptions que l'élève a de sa personne sont filtrées par ses méta-perceptions de la manière dont les autres la perçoivent et la traitent (Spears et al., 2006). Or, tout élève éprouve le besoin de se sentir accepté au sein du groupe-classe auquel il appartient (De Cremer, 2003).

Pour mieux visualiser les difficultés qui pourraient être rencontrées en contexte scolaire et qui peuvent nuire à la perception qu'a l'élève de se sentir respecté, la figure 2 met en relation le construit vertical du statut perçu et le construit horizontal de l'inclusion perçue. L'enjeu est que le respect perçu est composé simultanément de la perception qu'a l'élève concernant son statut (sa valeur en tant que personne, au sein de la hiérarchie sociale) et de la perception qu'a l'élève concernant son inclusion sociale (son acceptation en tant que membre du groupe, dans une dynamique relationnelle). La figure 2 montre que plus l'élève perçoit sa valeur comme personne et son inclusion dans le groupe, plus elle et il peut se sentir respecté.e.

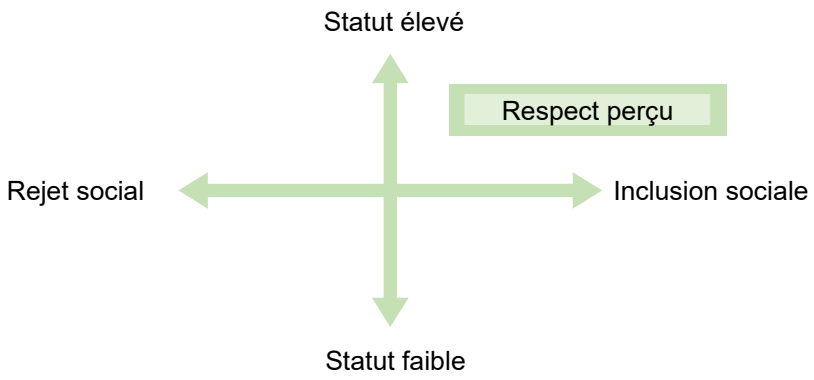


Figure 2. Les deux dimensions du respect perçu

Source : Bélanger, Gagnon et Smith, 2023

2.1.3 Le traitement juste

Huo et al. (2010) définissent le traitement juste comme un traitement caractérisé par des critères relationnels standards comme l'impartialité et la confiance. Le traitement juste est celui qui est à la fois égalitaire et équitable[2]. Sous l'angle de l'égalité, l'élève devrait pouvoir se sentir respecté.e par la personne enseignante et ses pairs en percevant, par exemple, que la personne enseignante n'ait pas de traitement préférentiel envers certains élèves ou que les règles soient les mêmes pour chaque élève. Sous l'angle de l'équité, les pratiques pédagogiques et didactiques devraient permettre à la personne enseignante et aux pairs d'agir avec différenciation, c'est-à-dire de tenir compte des besoins particuliers de l'élève pour qu'elle ou il se sente respecté.e. Selon Huo et al. (2010), le traitement juste permet de répondre aux besoins de statut et d'inclusion : l'élève

[2] Pour mieux comprendre les concepts d'égalité, d'équité et justice en éducation, voir l'article de Nathanaël Friant (2013) intitulé « Égalité, équité et justice en éducation ».

peut avoir pour perception d'être jugé.e digne et d'être apprécié.e. Les résultats de leur l'étude empirique ont révélé que les traitements justes de la personne enseignante et des pairs agissent autant sur les perceptions du statut que de l'inclusion, c'est-à-dire sur les deux dimensions du respect perçu. L'étude de Shaw et al. (2014) montre par ailleurs que la compréhension qu'ont les élèves des principes du traitement juste leur permet de reconnaitre l'importance et la valeur de traiter les autres de la même façon qu'elles-mêmes et eux-mêmes veulent être traité.es et d'accepter à la fois leurs différences.

Si le modèle à double-voie du respect (Huo et al., 2010; Huo et Binning, 2008) est pertinent pour étudier le respect en classe, puisqu'il s'intéresse à l'effet du traitement (de la personne enseignante et des pairs) sur le respect perçu de l'élève ainsi qu'à la dynamique entre les deux dimensions du respect perçu (le statut et l'inclusion), nous pensons toutefois qu'il mérite d'être affiné. En effet, les raisons pour lesquelles l'élève accorde de la valeur à l'autre ou l'inclu.e dans le groupe par sa parole et ses gestes pourraient varier : le respect perçu n'est peut-être pas donné toujours pour les mêmes raisons ni de la même façon. En d'autres mots, différents types de respect peuvent être perçus dans la classe.

2.2 LES DIFFÉRENTS TYPES DE RESPECT

Les premiers philosophes à s'intéresser au respect y dégageront trois sens différents : le sens de la peur, le sens de l'admiration et le sens du devoir moral. Pour Descartes et Pascal, le respect est réservé à Dieu et aux seigneurs, c'est-à-dire qu'il est le moyen ayant pour fin d'obtenir leur faveur et est un acte de docilité ou de soumission par crainte ou par peur de représailles (Ouellet, 2019). Pour Hume (1739-40/1991), le respect est une passion subie, laquelle est proche

de l'estime ou de l'admiration pour autrui. Pour Kant (1785), le respect est plutôt rationnel et provient d'une reconnaissance de la loi morale (impératif catégorique). Le respect prend donc une forme de devoir moral envers l'autre, qui exclut les intérêts personnels. Le travail de Joel Feinberg (1973) montre que le mot « respect », en anglais, a été utilisé pour traduire trois termes qui étaient à l'origine distincts dans les œuvres de Kant, qui correspondent aux trois sens nommés précédemment. Dans le travail de Kant, le terme « respekt » est une attitude précautionneuse incluant la peur envers ce qui a du pouvoir ou est dangereux. Le terme « observentia » revoie à la reconnaissance des demandes considérées comme légitimes dans les rapports sociaux. Le terme « reverentia » est celui qui réfère au sentiment de loi morale qui s'impose à l'être rationnel.

Les travaux de Darwall (1977) se concentrent pour leur part sur deux types de respect : le *respect de reconnaissance* (recognition-respect), qui est le respect que les personnes se doivent les unes aux autres parce qu'elles se considèrent comme des personnes rationnelles et morales, ainsi que le *respect d'évaluation* (evaluative-respect), qui est une attitude favorable à l'égard d'une personne ou d'une de ses caractéristiques reconnues comme étant excellentes. S'inspirant des travaux de Darwall, Hudson distingue quatre types de respect : le *respect d'évaluation* (evaluative-respect), le *respect par crainte* (obstacle-respect), qui est une précaution prise impliquant une attitude défavorable envers une menace ou un obstacle pouvant empêcher la personne d'atteindre un objectif qu'elle s'est fixé; le *respect des directives* (directive-respect), qui est l'action volontaire de suivre une norme, sans nécessairement impliquer une attitude favorable vis-à-vis cette norme; le *respect institutionnel* (institutional-respect), qui est la reconnaissance donnée à une institution ou à un rôle social et qui suppose une attitude favorable à la vie en société. Enfin, les travaux de Dillon (1992-95) se démarquent par le fait qu'ils examinent le respect de soi et le respect des autres

comme étant liés (le respect de soi n'existe pas indépendamment du respect donné par l'autre) en mettant l'accent sur *l'attention morale* (le care) dans les relations interpersonnelles.

Le tableau 1 résume les différents types de respect étudiés par différentes et différents philosophes[3] à travers le temps.

Tableau 1. Les types de respect identifiés par les philosophes

Type de respect	**Fondement**	**Objet**	
Reconnaissance (droit)	Dignité morale	Toute personne	Inconditionnel
De soi	Dignité personnelle	Soi-même	
Évaluation (mutuel)	Qualités ou mérites	Autres personnes	Conditionnel
Institutionnel	Rôle ou fonction sociale	Institutions, fonctions	
Normatif (directif)	Normes, lois	Règles, lois, figures d'autorité	
Stratégique (peur)	Peur, intérêt	Personnes en position de force/de pouvoir	
Considération (attentionné)	Empathie, civilité	Relations interpersonnelles	

Ce bref historique présentant divers types de respect relevés dans le temps par différentes et différents philosophes permet de mieux saisir le sens de ceux qui ont été retenus dans l'élaboration du modèle pyramidal du respect de Nasie (2022).

[3] Une courte liste dans un ordre chronologique des textes incontournables de ces auteurs : Kant. (1785). Fondements de la métaphysique des mœurs ; Darwall. (1977). Two kinds of respect ; Hudon. (1980). The nature of respect ; Dillon. (1992-95). Respect and care : toward moral integration ; Bird. (2010). Self-respect and the respect of others.

2.2.1 Le modèle pyramidal du respect

En s'appuyant sur les différents sens du respect qui ont été dégagés par les philosophes à travers les années, Nasie (2022) fonde son étude sur un processus de théorisation ancrée en utilisant les connaissances issues de l'expérience de vie des personnes. Le modèle qui émerge de l'analyse des résultats catégorise quatre types de respect : l'évitement du manque de respect (*avoiding disrespect*), le respect mérité ou normatif (*deserved/normative respect*), le respect conditionnel (*conditional respect*) et le respect de considération (*considerate respect*). Les catégories sont organisées de manière hiérarchique dans un modèle pyramidal (voir figure 3) afin de dégager une ligne permettant de distinguer le respect minimal donné généralement à chaque personne, du respect additionnel qui n'est pas donné à chaque personne ou dans tous les contextes. L'organisation hiérarchique se base sur quatre critères: la conditionnalité, la motivation, l'effort et la sensibilité.

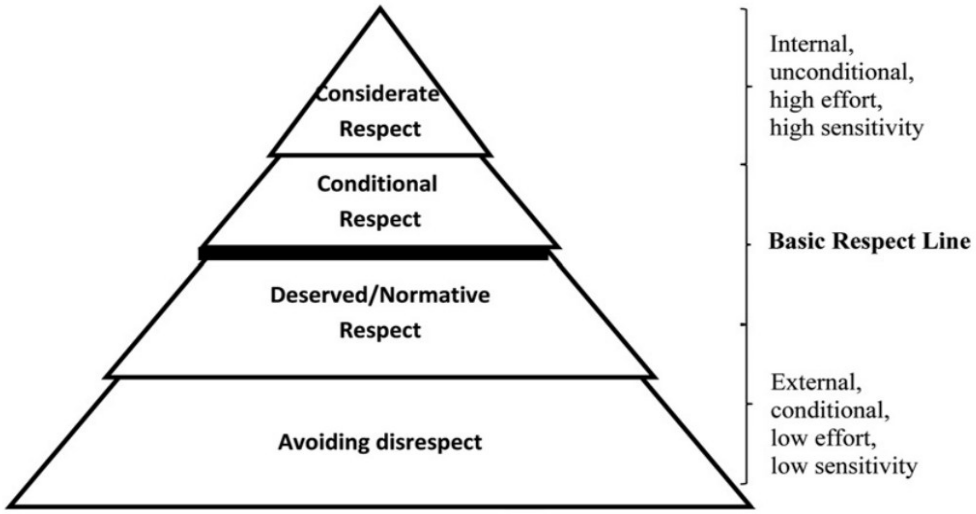


Figure 1. Modèle pyramidal du respect de Nasie

Source : Nasie (2022)

Le modèle pyramidal du respect de Nasie (2022) semble pertinent pour étudier le respect dans le contexte de la classe, car ses catégories sont opératoires, c'est-à-dire qu'elles fournissent des critères pouvant être perçus de manière implicite ou explicite par les élèves et dégagés lors de l'analyse des données. Le tableau 2 présente une synthèse des types de respects répertoriés, auxquels sont associé une brève description ainsi que les critères s'y rapportant (Nasie, 2022). Ces descriptions et critères permettent de situer, parmi les quatre types de respect, ceux pouvant être vécus et perçus par les élèves dans la classe et dans le contexte de la PDP.

Tableau 2. Les types de respect dans la classe[4]

	Type	Description brève	Les critères
1	Respect utilitaire	L'élève reconnait les « ne pas » liés aux normes sociales et applique le respect comme une règle.	• Respect conditionnel • Motivation extrinsèque • Faible niveau de sensibilité • Faible niveau d'effort
2	Respect mérité	L'élève reconnait le respect comme droit humain en traitant les autres de manière égale.	• Respect conditionnel • Motivation extrinsèque • Faible niveau de sensibilité • Faible niveau d'effort
3	Respect mutuel	L'élève reconnait la singularité de chacun et cherche à créer des relations réciproques.	• Respect conditionnel • Motivation extrinsèque • Haut niveau de sensibilité • Haut niveau d'effort
4	Respect de considération	L'élève a pour valeur interne le respect et reconnait les besoins de l'autre en adaptant ses attitudes et comportements.	• Respect inconditionnel • Motivation intrinsèque • Haut niveau de sensibilité • Haut niveau d'effort

Source : Bélanger, Gagnon et Smith, 2023

[4] Dans un souci de clarté conceptuelle, de légères modifications ont été faites dans le choix des mots pour ce tableau, car comme le soulève Nasie (2022), la conception du respect est liée à la culture dans laquelle il est situé et la langue utilisée vient lui donner un sens et des expressions s'y rattachant.

2.2.1.1 Le respect utilitaire

L'élève qui agit selon un respect utilitaire évite de traiter l'autre (la personne enseignante et ses pairs) de manière négative en basant son jugement sur les normes et les règles sociales. L'élève évite les manques de respect, car elle ou il reconnait qu'il y a certaines limites à ne pas franchir. Par exemple, l'élève n'insulte pas l'autre ou n'interrompt pas la personne qui parle, parce que les normes ou les règles sociales l'indiquent (Huo et al., 2010). De plus, le respect est utilitaire dans le sens où il devient un moyen en vue d'une fin, plus précisément le moyen d'éviter une conséquence négative. Pour l'élève, cette conséquence pourrait être, par exemple, un avertissement verbal ou l'expulsion de la classe. Le respect est alors conditionné par les normes ou les règles sociales, qui motivent de manière extrinsèque les comportements d'évitement. Ces derniers deviennent une base de respect qui, du moins, fait en sorte que l'élève pourrait ne pas manquer de respect à l'autre. Le respect utilitaire s'inspire du concept d'« obstacle-respect » d'Hudson (1980) utilisé pour décrire une précaution prise envers une menace ou un respect influencé par la peur, ainsi que du concept de « respekt » de Kant (1785), utilisé pour décrire une attitude précautionneuse qui inclut la peur. Pour faire les liens avec la proposition d'Huo et al. (2010), le traitement juste de l'autre s'explique par une stratégie d'évitement des conséquences négatives possibles associées aux normes et aux règles de la classe : l'élève évite de nuire au statut de l'autre dans le groupe ou à son inclusion, mais n'accorde pas de valeur à l'autre et ne cherche pas à l'inclure.

2.2.1.2 Le respect mérité

L'élève qui agit selon un respect mérité accorde son respect à l'autre conformément aux normes et aux règles sociales, qui conditionnent et motivent ses comportements. L'élève reconnait comme norme ou comme règle que se comporter de manière respectueuse est un devoir sur le plan des droits humains. Ce respect se distingue du respect utilitaire par le fait que l'élève pourrait s'engager dans des comportements respectueux, au lieu d'éviter simplement les manques de respect. Cette catégorie comprend deux types de comportements : ceux jugés appropriés ou polis, ainsi que ceux qui peuvent permettre de réguler les interactions de la vie quotidienne. Ce respect s'inspire du concept de « directive-respect » d'Hudson (1980), utilisé pour décrire un respect balisé dans l'action par la directive (qui peut être écrite ou verbale en contexte scolaire). Le respect mérité renvoie aussi au concept de reconnaissance (recognition) tel que défini par Kant (1785/2007), la raison permet de reconnaitre l'autre « comme une personne morale » et de guider les actions. Pour faire les liens avec la proposition d'Huo et al. (2010), l'élève accorde une valeur minimale aux autres en les traitant de manière égale selon leur statut de *personne humaine avec des droits* au sein du groupe.

2.2.1.3 Le respect mutuel

L'élève qui agit selon un respect mutuel montre son estime ou sa reconnaissance envers les réalisations, le statut ou les traits de personnalité de l'autre (la personne enseignante ou ses pairs). L'élève sent également qu'elle ou il reçoit l'estime ou la reconnaissance de l'autre selon les normes sociales de réciprocité. Le sentiment de respect est partagé ou mutuel, tout comme les comportements respectueux qui sont aussi partagés ou mutuels. Comparativement au respect

mérité, le respect mutuel est ainsi donné à une certaine condition, celle de recevoir de l'autre le même respect. Ce respect peut conditionner l'action dans la mesure où le comportement vise la réciprocité. Le respect devient alors régulé de manière extrinsèque par des récompenses, des applaudissements, des rétroactions positives, l'expression de gratitude, etc. Ce respect s'inspire des concepts d'« appraisal-respect » de Darwall (1977) et d'« evaluative-respect » d'Hudson (1980), lesquels réfèrent à un sentiment d'estime envers l'autre provenant d'une évaluation positive de ses qualités, de ses réalisations, etc. Le respect mutuel s'inspire également de la vision de Hume (1739-40/1991), pour qui le respect prend la forme d'un sentiment d'estime ou d'admiration. Pour faire les liens avec la proposition d'Huo et al. (2010), l'élève accorde à l'autre un statut d'égal à égal au sein du groupe. La valeur donnée à l'autre est la même que celle qui est attendue en retour. L'élève qui se sent inclus par l'autre cherche à inclure l'autre en retour. Il s'agit d'un traitement réciproque.

2.2.1.4 Le respect de considération

L'élève qui agit selon un respect de considération remarque et porte attention à l'existence de l'autre (la personne enseignante ou ses pairs), reconnait ses besoins et a le souci d'y répondre en adaptant ses attitudes ou ses comportements. Ce type de respect renvoie à une valeur qui est chère pour la personne et qui peut influencer ses comportements. Il n'est pas régulé par des influences externes, comme la peur qui, elle, peut être associée au respect utilitaire. Il ne dépend pas non plus de normes comme dans le cas du respect mérité ou mutuel. Ce respect s'inspire du concept de « recognition-respect » de Darwall (1977), utilisé pour décrire la disposition à prendre en considération l'existence de l'autre, à lui accorder l'attention appropriée et à agir en

conséquence. Dans le même sens, il s'inspire de la définition de Martha Nussbaum (1980), pour qui le respect est une qualité et une disposition de la personne (une manière d'agir habituelle) visible dans certains contextes et sous certaines conditions. Pour faire les liens avec la proposition d'Huo et al. (2010), l'élève accorde une valeur à l'autre sans attente, puisqu'il reconnait l'importance de son existence (de ses apports possibles) dans le groupe. Il adapte sa parole et ses comportements pour l'inclure dans le groupe selon un traitement qui pourrait être qualifié d'équitable.

Considérant ce qui a été relevé dans le chapitre 1 de notre étude concernant les attentes du ministère, à savoir que la pratique du dialogue doit mener « à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble » (PFEQ, p.522, 2007), il nous semble clair que le respect utilitaire et le respect mérité ne sont pas les types de respect attendus par le programme de formation, parce qu'ils exigent des faibles niveaux de sensibilité et d'effort, en se manifestant à travers des comportements d'évitement (éviter les manques de respect) ou le suivi des normes de politesse ou de communication. Autant pour la personne enseignante que pour l'élève, ce qui est attendu est davantage un respect mutuel ou un respect de considération, une disposition qui implique des niveaux élevés de sensibilité et d'effort pour reconnaitre la singularité et les besoins de chaque personne et avoir le soin d'adapter sa parole et ses gestes lorsque nécessaire pour mieux vivre-ensemble. Avec les mots de Nasie (2022), nous pourrions affirmer qu'il semble en effet y avoir une différence entre un respect mutuel ou de considération, qui serait authentique, régulier ou constant, et un respect utilitaire ou mérité, qui consiste à poser des actions simples pour éviter des conséquences négatives ou pour se conformer aux normes et aux règles sociales.

À ce point-ci, il nous semble utile de proposer une définition opérationnelle du respect attendu en classe. Nous proposons donc que le respect en classe soit défini comme 1- une manière d'agir constante 2- perçue à travers un ensemble d'éléments (relevant de la parole et des gestes) qui, simultanément, 3- favorisent la reconnaissance de la valeur individuelle de l'autre et assurent son inclusion au sein du groupe. La PDP nous apparait pertinente pour identifier ces éléments relevant de la parole et des gestes qui pourraient être associés au respect mutuel et au respect de considération.

2.3 LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE (PDP)

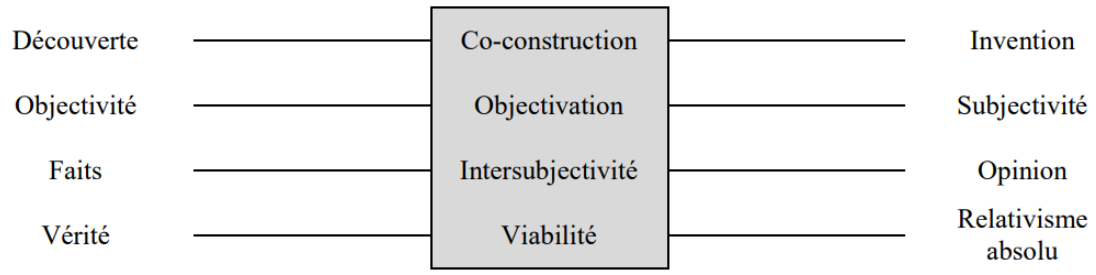
À notre connaissance, les recherches n'ont toujours pas permis d'identifier les pratiques pédagogiques et didactiques à privilégier en classe pour que les élèves se sentent respectés. Notre étude souhaite s'inscrire dans la deuxième étape proposée par Lloyd (2008), qui demande d'identifier les éléments de modèles pédagogiques et didactiques favorisant le respect. Pour ce faire, en plus de s'appuyer sur le modèle à double-voie du respect d'Huo et al. (2010) et le modèle pyramidal de Nasie (2022), notre cadre de référence dégage des éléments issus des rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir ainsi que des responsabilités qu'implique le modèle de la PDP et qui pourraient favoriser le respect en classe.

2.3.1. Les rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir en contexte de PDP

2.3.1.1 Les rapports aux savoirs

Selon Gagnon (2011), la question des rapports aux savoirs est fondamentale dans toute dynamique d'enseignement-apprentissage, car la réflexivité dans laquelle est engagée la personne

enseignante face à sa pratique peut entraîner des conséquences sur le caractère lucide de ses interventions. La PDP implique un rapport aux savoirs particulier qui peut être étudié à partir des questions suivantes : Comment la personne sait? Comment la personne apprend? Pourquoi la personne veut-elle savoir? Comment la personne produit les savoirs? Quels types de savoirs5 la personne produit? Dans la PDP, la personne sait selon une vision pragmatiste (Dewey, 1958) : la raison et les émotions (l'esprit et le corps) sont nécessaires pour accéder aux savoirs. Pour ce qui est de la production des savoirs à l'intérieur de la PDP, elle se situe dans un paradigme interprétatif (Ricoeur, 1981/2016) : les savoirs sont les produits issus d'une interprétation commune (intersubjectivité) qui est considérée, à ce moment, comme la plus valable (Gagnon et Yergeau, 2016). Enfin, la PDP s'appuie sur la théorie du socioconstructivisme (Vygotsky, 1978) selon laquelle les savoirs sont produits socialement. En d'autres mots, ils sont coconstruits à l'aide des autres : les savoirs détenus ou individuels sont objectivés par la pratique du dialogue et peuvent être homologués par le groupe. La figure de l'article de Gagnon (2020) présentée ci-dessous (figure 4) résume bien en son centre les visées de la PDP concernant le rapport aux savoirs.



[5] Les savoirs peuvent être théoriques, conceptuels, expérientiels, pratiques, etc.

Figure 4. Concepts clés des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs – viser la médiane

Source : Gagnon (2020)

La PDP ne s'inscrit pas dans un modèle pédagogique et didactique qui viserait seulement la transmission des savoirs : ses bienfaits peuvent provenir d'une recherche de « réponses » aux questions philosophiques, mais proviennent surtout de l'expérience d'étudier et d'explorer ces questions (Michaud et Gregory, 2022; Fournel et al., 2024). Kizel (2016) distingue l'enseignement traditionnel, souvent caractérisé par une « pédagogie de la peur », de l'enseignement de la PDP, souvent caractérisée par une « pédagogie de la recherche » qui permet l'apprentissage autodéterminé (*self-determined learning*). Lors de la PDP, pour rechercher, le groupe-classe a la responsabilité de porter une attention particulière à chaque idée et chaque élève. Le rapport aux savoirs exige un haut niveau d'effort intellectuel, puisque le groupe-classe doit mobiliser les habiletés cognitives nécessaires à la coconstruction des savoirs. Par exemple, chaque idée doit être écoutée, comprise, évaluée, mise en lien, etc. En même temps, le rapport aux savoirs requiert un haut niveau de sensibilité pour deux raisons. D'abord, il exige que les besoins particuliers soient pris en compte. Ensuite, il demande que les attitudes et les comportements soient adaptés pour répondre à ces besoins afin que le groupe-classe soit en mesure de poursuivre sa recherche sans qu'un élève s'y sente exclu.

2.3.1.2 Le rapport à la parole

La PDP implique aussi un rapport à la parole qui se distingue de celui de l'enseignement traditionnel. En effet, dans un enseignement traditionnel, la personne enseignante peut occuper la très grande partie du temps de parole en classe, plus souvent de manière magistrale, pour

transmettre le savoir ou modéliser des pratiques. Lorsqu'elle donne la parole aux élèves, cela peut être pour les questionner en attendant d'eux des réponses précises. Dans la PDP, ce sont généralement les élèves qui occupent la très grande partie du temps de parole en pratiquant le dialogue philosophique avec leurs pairs. Ce temps leur permet de coconstruire du sens, par exemple en faisant appel aux connaissances de la personne enseignante et des pairs. Les résultats de l'étude de Barrow (2015) montrent d'ailleurs que les enfants remarquent, après quelques ateliers de PDP, le changement de rapport à la parole et à l'autorité de leur enseignant. Dans la PDP, « chacun va considérer ses interlocuteurs, et plus généralement le groupe, comme personne-ressource pour enrichir sa propre pensée » (Tozzi, 2012, p. 282).

2.3.1.3 Le rapport au pouvoir

Dans la PDP, le rapport au pouvoir de la personne enseignante se distingue également de l'enseignement traditionnel, dans lequel elle peut être en relation de pouvoir surplombant ou de dominance par rapport à l'élève. Selon Anderson et al. (2015), lorsque la personne enseignante agit dans une position de pouvoir, elle peut influencer ses élèves en ayant le contrôle des ressources, comme le savoir, et en utilisant les punitions. Lorsqu'elle est en position de dominance, les élèves peuvent se laisser influencer parce qu'ils ont peur des conséquences négatives possibles (avertissement verbal, exclusion de la classe). Dans la PDP, la personne enseignante est dans un rapport de pouvoir qui est plus « à l'horizontal », mais qui n'implique pas une absence d'autorité (Jeanmart, 2020). Point (2025) qualifie ainsi l'autorité de la personne enseignante en contexte de PDP d'autorité bienveillante, un concept employé également par Roelens (2019) dans ces travaux portant sur l'autorité en contexte démocratique. Parmi les trois familles d'autorité présentées par

Robbes (2016), c'est une autorité éducative qui caractérise le rapport de la personne enseignante à l'élève dans le contexte de la PDP en classe. Les élèves peuvent reconnaitre l'autorité de la personne enseignante et acquiescer à ses demandes volontairement lorsqu'ils accordent de la valeur à ses caractéristiques personnelles et professionnelles (Anderson et al., 2015; Robbes 2016). De plus, ils peuvent se laisser influencer par la personne enseignante, parce qu'ils reconnaissent sa valeur sociale (Anderson et al., 2015; Robbes, 2016). Dans la PDP, la valeur sociale de la personne enseignante tient en grande partie à son rôle d'animatrice et de facilitatrice, qui vient avec des responsabilités. Quant au rapport de pouvoir entre les élèves, la pratique de la philosophie « implique également de connaître l'autre, de savoir ce qu'il fait, d'agir sur lui et de se confronter à lui » et « elle tente d'introduire l'idée que l'on pense non pas contre l'autre ou pour se défendre de l'autre, parce qu'il nous effraie ou parce que nous sommes en concurrence avec lui, mais grâce à l'autre, au travers de l'autre » (Brenifier, 2007, p. 16-17). La PDP fait en effet prévaloir le rapport de sens au rapport de force : même si le rapport de force n'est jamais totalement annulé, « l'autre devient partenaire et non plus adversaire » (Tozzi, 2012, p. 286).

En bref, les rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir de la PDP exigent de l'élève, de ses pairs et de la personne enseignante un haut niveau d'effort et de sensibilité. Ils engagent dans un traitement juste ou plutôt réciproque de chaque idée et de chaque membre du groupe. Ils s'accompagnent ainsi de responsabilités.

2.3.2 Les responsabilités en contexte de PDP

2.3.2.1 Accorder le statut d'interlocuteur valable

Sous l'angle de l'égalité, la personne enseignante et les pairs ont la responsabilité de remarquer et de porter une attention à l'existence de chaque élève lors de la PDP en lui accordant le statut d'interlocuteur valable, ce qui demande un haut niveau de sensibilité. L'élève est considéré « comme un interlocuteur valable, ni enfant, ni adulte, mais comme un être humain à égalité avec d'autres êtres humains, pour ce qui concerne son droit à penser » (Lévine, 2014, p. 68). En d'autres mots, « c'est le pari de l'égalité des intelligences » (Jeanmart, 2020, p. 36) selon lequel l'élève est autant capable de vérité que la personne enseignante et ses pairs, ce qui rejoint le rapport aux savoirs dont il était question précédemment[6]. Ce statut commande un respect de l'élève et de ses idées. Lors de la PDP, la personne enseignante est « respect-oriented » (LaRusso et al., 2008), dans le sens où elle aide l'élève à penser par et pour lui-même en valorisant son point de vue, sa participation et en misant sur une relation de qualité. Le statut d'interlocuteur valable dépasse le respect utilitaire qui prendrait la forme de règles de politesse dans le dialogue, ou encore celui de respect mérité qui accorderait de manière égale un droit de parole à tous sans une écoute attentive des propos avancés qui permet de mieux comprendre l'autre ou de coconstruire le sens. Il dépasse également le respect mutuel, puisque la personne enseignante et les pairs doivent accorder ce statut à l'autre avant même de se connaitre ou de commencer le dialogue. Lors de la PDP, l'élève pourrait percevoir un respect de considération si elle ou il perçoit que chaque élève est reconnu comme un

[6] Selon Marcel Conche, il s'agit du fondement de la morale : reconnaitre l'autre comme étant autant capable de vérité que soi.

interlocuteur valable sans condition, dès le départ, par la personne enseignante et les pairs : l'élève a de la valeur pour le groupe-classe. L'élève pourrait aussi percevoir un respect mutuel si elle ou il perçoit que le groupe reconnaissent ses capacités, ses habiletés ou ses compétences comme *interlocuteur valable* et cherche à l'inclure dans le dialogue pour qu'elle ou il puisse contribuer à coconstruire le sens.

2.3.2.2 Établir des règles et maintenir un traitement juste

Sous l'angle de la justice, la personne enseignante et les pairs ont la responsabilité d'établir et de faire maintenir certaines règles, ce qui demande un haut niveau d'effort tout au long de la PDP, mais pourrait contribuer à ce que l'élève est pour perception que le traitement de l'autorité et des pairs est juste. Chaque groupe qui pratique la philosophie se base sur un langage, une démarche, des règles et des mesures communes (Lipman, 2011). La règle qui demande que chaque personne soit attentive à l'idée de l'autre, par exemple, vise à assurer que le groupe soit bienveillant, c'est-à-dire un groupe dans lequel l'élève sent que ses idées sont écoutées, qu'elles ont de la valeur et que son bien-être est fondamental dans le processus de recherche commune. Les élèves peuvent d'ailleurs avoir la perception que les règles aident à la fluidité du dialogue et procurent un sentiment de sécurité qui fait en sorte que mêmes les élèves réticent.es participent (Demissie et al., 2009).

Ces règles peuvent d'abord être vues sous l'angle du respect utilitaire. Les élèves peuvent apprécier le calme du dialogue et de ne pas avoir à crier pour se faire entendre (Cassidy et Heron, 2020). Les élèves peuvent aussi vouloir respecter les règles pour éviter les conséquences, comme l'avertissement verbal ou l'expulsion de la classe. Pour la personne enseignante, les règles peuvent

être utilitaires dans le sens où elles sont un moyen de soutenir les rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir souhaités. Sous l'angle du respect mérité, les règles peuvent être appliquées parce que l'élève et la personne enseignante reconnaissent que l'accès à la parole et l'expression des idées est un droit. D'un côté, la personne enseignante peut utiliser la PDP pour faire de l'éducation aux droits (Cassidy, 2017; Dufourt, 2020). De l'autre, les élèves peuvent percevoir la PDP comme une opportunité d'exercer leurs droits d'accès et d'expression de la parole et peuvent reconnaitre la nature réciproque de ces droits en acceptant la responsabilité de recevoir l'opinion des autres (Barrow, 2015). De plus, les règles peuvent faire en sorte que l'élève s'engage dans des comportements jugés appropriés ou polis selon les normes venant réguler les interactions pendant la PDP. Les élèves peuvent d'ailleurs apprécier la structure de la PDP parce qu'elle semble soutenir l'engagement et l'autorégulation (Cassidy et al., 2018). Sous l'angle du respect mutuel, les élèves peuvent appliquer les règles si elles ou ils s'attendent à ce que les autres fassent de même pour préserver leur statut d'interlocuteur valable et les inclure dans le dialogue.

Cependant, les règles lors de la PDP peuvent également soutenir un respect de considération, puisqu'elles permettent de maintenir le statut d'interlocuteur valable de chaque élève et assurent que chaque personne se sente incluse en ayant accès à la parole. Pour mieux répondre aux besoins des élèves ou du groupe-classe, ces règles peuvent d'ailleurs être établies de concert avec les élèves ou peuvent être discutées (Gagnon et Mailhot-Paquette, 2023; Brenifier, 2007). Ce processus peut exiger un haut niveau de sensibilité pour reconnaitre ou anticiper le besoin de modifier les règles, ainsi qu'un haut niveau d'effort intellectuel pour réfléchir aux règles qui permettront au groupe-classe de poursuivre la recherche de manière plus efficace, plus respectueuse, etc., autant pour la personne enseignante que pour les pairs. Les élèves peuvent en

effet avoir pour perception que les ateliers de PDP les ont aidés à développer cette conscience (awareness) des autres (Kitami, 2019). Elles et ils pourraient percevoir que les règles ont été pensées, sont adaptées, voire modifiées lorsque nécessaire pour répondre aux besoins et assurer l'inclusion de tous les élèves dans le dialogue.

2.3.2.3 Une attention bienveillante envers l'élève et les idées

Sous l'angle de la bienveillance, la personne enseignante et les pairs ont la responsabilité de porter une attention à l'élève et aux idées, ce qui demande un haut niveau de sensibilité et d'effort tout au long de la PDP. La PDP exige un *caring thinking* (Sharp, 2004; Bérard et al., 2022), qui peut être défini comme « une certaine modalité de la pensée orientée vers le souci pour les valeurs (le bien, le juste), modelée par les émotions et les relations interindividuelles et incarnée par une posture active de soin vis-à-vis des autres et des outils de la recherche philosophique collective » (Hawken, 2021, p.20). D'une part, la responsabilité de la personne enseignante et des pairs n'est pas de soigner le corps de l'élève, mais plutôt de *bien-veiller* à ce que l'élève se sente bien en portant une attention particulière à ses besoins. Par exemple, si l'élève à une difficulté de langage, la personne enseignante et les pairs devraient porter une attention bienveillante à cette vulnérabilité pour qu'elle ou il se sente à l'aise d'exprimer ses idées, mais la personne enseignante et les pairs ne traiteront pas la difficulté. Si l'élève semble avoir le goût de pleurer, la personne enseignante pourrait l'autoriser à quitter la classe quelques instants s'il en ressent le besoin, ou les pairs pourraient indiquer à la personne enseignante que cet élève semble avoir le besoin de sortir, mais ni la personne enseignante ni les pairs ne soigneront sa peine.

> Les procédures de la recherche enracinent l'action bienveillante [caring action] dans la capacité des enfants à percevoir et à répondre aux besoins et aux intérêts surgissant dans la communauté. Un obstacle majeur à une vie morale dédiée au care est l'impossibilité, pour un individu, de percevoir et d'évaluer adéquatement les besoins des autres et des espèces. Cet aveuglement est quelque chose que l'on peut combattre grâce au développement de l'empathie et de la sensibilité aux besoins d'autrui par les moyens du dialogue philosophique collectif. (Sharp, 1995)

Les observations menées en classe par Cassidy et al. (2018) semblent refléter la bienveillance de la personne enseignante face aux vulnérabilités de ses élèves : un élève dans le spectre de l'autisme qui avait habituellement besoin d'assistance en classe participait de manière indépendante à la PDP; un autre a été capable de se retirer lui-même de l'atelier et de réintégrer le groupe par la suite lorsqu'il s'est senti apte à poursuivre le dialogue. Lors des entretiens menés par Lancaster-Thomas (2017), les élèves affirment qu'avec la PDP, ils se sentent capables d'être à l'écoute des points de vue et des sentiments de leurs pairs. L'attention bienveillante exige que la personne enseignante et les pairs adaptent leur parole, leurs attitudes et leurs comportements pour que le processus dialogique dépasse les vulnérabilités particulières de chacun. Le respect de considération pourrait être perçu via cet élément de *soin* inhérent à la PDP ou plutôt aux adaptations que la personne enseignante et les pairs feront pour *bien-veiller* sur chaque élève.

D’autre part, la personne enseignante et les pairs ont la responsabilité de porter une attention particulière aux idées, car chaque idée peut avoir une valeur dans le processus dialogique et doit donc être écoutée, comprise et évaluée par le groupe. Dans l’étude de Gorard et al. (2015), les élèves qui ont pratiqué la PDP sur plusieurs semaines ont la perception d’être plus patients à écouter les points de vue des autres. Si cette patience est motivée par la reconnaissance de la valeur de l’autre pour le groupe, et non pas par la peur ou les normes sociales, elle pourrait être un élément relevant du respect mutuel ou de considération. Lors de la PDP, la personne enseignante peut en effet demander un temps d’arrêt pour qu’une idée soit bien réfléchie, la mettre en relation avec d’autres, demander qu’elle soit évaluée, etc. Avec la PDP, la personne enseignante peut travailler avec les élèves le respect à l’égard d’idées différentes (Zengin, 2022). Les élèves en contexte québécois ont d’ailleurs la perception que la PDP contribue à améliorer leurs relations sociales (Gagnon et al., 2013). Ils ont la perception d’être plus ouverts aux idées des autres et plus en mesure d’accepter et de respecter les différences. Les élèves pourraient toutefois avoir besoin de support pour apprendre à recevoir l’opinion des autres (Barrow, 2015). Le respect des différences, s’il est attendu qu’il relève d’un respect mutuel ou de considération, ne devrait pas être motivé par la peur ou les normes sociales. Sous l’angle du respect mutuel, un élève qui perçoit que sa différence est valorisée par le groupe, un pair ou un enseignant pourrait être porté à le faire en retour. Sous l’angle du respect de considération, la différence doit être perçue comme une valeur pour le groupe, même que le groupe cherche à inclure la différence (ou l’envers ou le point de vue opposé). Pour ce faire, la personne enseignante doit *bien-veiller* à ce que le processus dialogique soit autocorrectif (Gagnon et Yergeau, 2016), c’est-à-dire que le groupe puisse revenir sur une idée, la réévaluer, la corriger, l’abandonner, etc. Avec la pratique, la plupart des élèves semblent

d'ailleurs internaliser la qualité de l'autocorrection et tenir davantage compte des points de vue des autres pour élargir le leur (Benade, 2011).

Pour résumer, la PDP peut permettre de discuter les règles, d'intégrer le groupe et de s'y risquer, d'écouter l'autre, de s'intéresser aux idées, de penser avec les autres plutôt qu'en concurrence (Brenifier, 2007). Le processus dialogique pourrait en effet aider les élèves de trois manières : en les amenant à reformuler les propos de leurs pairs avec l'aide de la personne enseignante; en utilisant l'autocorrection et en construisant sur les idées des autres; en comprenant mieux les problèmes discutés (Moura Ferreira, 2012). L'attention accordée à chaque élève et à chaque idée semble faire du processus dialogique un processus inclusif où chaque élève et chaque idée a de la valeur pour le groupe-classe. D'un point de vue théorique, la PDP semble être une pratique pédagogique et didactique favorisant l'expérience du respect dans la classe, et plus particulièrement un respect mutuel ou de considération, c'est-à-dire des types de respect qui dépassent les respects utilitaire et mérité relevant d'un respect «de base» ou minimal.

2.4 GRILLE ÉMERGENTE D'ANALYSE

Mises en lien, les connaissances théoriques et empiriques utilisées pour notre cadre de référence nous permettent de proposer à la page suivante une grille critériée pouvant servir l'interprétation et l'analyse des résultats (tableau 3).

Tableau 3. Le respect en contexte de PDP

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés	Différences
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Source : Bélanger, Gagnon et Smith (2025)

Les cases orange sur le plan horizontal présentent les quatre types de respect : utilitaire, mérité, mutuel, de considération. Les cases vertes sur le plan vertical présentent les quatre critères permettant de les distinguer : conditionnalité, motivation, sensibilité et effort. Parmi ceux-ci, deux relèvent davantage de la dimension du statut perçu (conditionnalité, motivation), puisqu'ils concernent le soi ou ce qui est porté en soi, alors que deux relèvent davantage de la dimension de l'inclusion (sensibilité, effort), puisqu'ils concernent l'autre ou la relation avec l'autre. Les deux dimensions du respect sont identifiées en bleu. Au centre de la grille se trouvent les cases roses, qui sont des éléments pouvant être nommés et perçus par les élèves se rapportant aux rapports à la parole, aux savoirs et au pouvoir inhérents à la PDP et qui sont à la fois mis en lien avec les types de respect, leurs critères et les deux dimensions. Ces éléments pourraient émerger des propos des élèves lors de l'analyse des données et permettront non-seulement de distinguer les différents types de respect perçus en classe, mais d'identifier les paroles, et les gestes qui les soutiennent. Le respect de considération serait l'idéal à atteindre, puisqu'il permet de tenir compte de soi et de l'autre sans condition, ce qui exige un haut niveau de sensibilité et d'effort, mais favoriserait des

relations respectueuses lors de la PDP. Selon la grille proposée, il est possible de penser que lorsque le respect de considération est perçu dans un contexte particulier, les autres types de respect sont également perçus. En d'autres mots, le type de respect qui se trouve dans la colonne de droite d'un autre englobe certains éléments de celui à sa gauche : le respect mérité peut englober les éléments du respect utilitaire, le respect mutuel peut contenir les éléments des respects mérité et utilitaire. Le respect de considération peut quant à lui comprendre tous les éléments de la grille. Il est également peu probable que tous les élèves partagent la même conception du respect, même si le respect de considération est celui vers lequel elles et ils peuvent toutes et tous essayer de tendre.

Il est aussi possible de penser que l'élève qui a une expérience de la PDP qui tiendrait seulement compte de deux des trois rapports (aux savoirs, à la parole, au pouvoir) aurait moins de chance de se sentir respecté en classe. Par exemple, si l'élève ne perçoit pas que la personne enseignante et ses pairs lui accorde le statut d'interlocuteur valable, cela peut influencer négativement le respect perçu, puisque le statut est une de ses dimensions. Si l'élève ne perçoit pas que la personne enseignante et ses pairs accorde une attention bienveillante à ses idées et à ses besoins, cela peut influencer négativement le respect perçu, puisque l'inclusion est son autre dimension. Si l'élève ne perçoit pas que des règles sont appliquées et que le traitement est juste, cela peut influencer négativement le respect perçu, puisque le traitement juste de la personne enseignante et le traitement juste des pairs peuvent tous les deux agir sur le respect perçu. Sans la perception du rapport aux savoirs et de l'attention bienveillante accordée aux idées et à l'élève, celle-ci ou celui-ci pourrait davantage percevoir un respect utilitaire, c'est-à-dire un respect guidé par les normes sociales qui est régulé extrinsèquement (ex. : par la peur des conséquences) et qui demande un faible niveau de sensibilité et d'effort. Sans la perception du rapport au pouvoir ainsi

que de l'établissement de règles et le maintien d'un traitement juste, l'élève pourrait davantage percevoir un respect mérité, c'est-à-dire un respect qui demande un faible niveau de sensibilité et d'effort, puisqu'il amène les uns les autres à se traiter de manière égale et selon les normes sociales de politesse pour réguler les interactions, mais pas de manière équitable en fonction des besoins de chacun. Sans la perception du rapport à la parole et du statut d'interlocuteur valable, l'élève pourrait davantage percevoir un respect mutuel, c'est-à-dire un respect qui reconnait la singularité de chaque personne sans reconnaitre le statut d'interlocuteur valable de chacune, et qui demeure conditionnel : le respect est seulement accordé lorsqu'il est attendu de l'autre en retour.

Si le respect mutuel est seulement accordé lorsqu'il est attendu en retour, cela suppose que deux personnes qui ne se connaissent pas, « face à face », ne s'accorderaient ni une ni l'autre un respect d'emblée. Nous faisons donc l'hypothèse qu'il faut bien qu'une des deux fasse le premier pas, qu'une personne du groupe-classe accorde son respect à l'autre sans espérer en recevoir en retour, parce qu'elle a pour valeur intrinsèque le respect et qu'agir respectueusement est sa manière d'agir habituelle : elle porte en soi un respect de considération.

2.5 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Les rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir ainsi que les responsabilités que la PDP implique pourraient faire en sorte que les élèves soient plus disposé.es au respect dans ce contexte. La recherche que nous poursuivons vise à examiner les types de respect perçus en contexte de PDP et à identifier les divers éléments perçus qui s'y rapportent. Le cadre théorique exposé dans cette section a permis d'élaborer une grille d'analyse à partir de laquelle seront organisées l'interprétation et l'analyse des données qualitatives issues des entretiens menés auprès des élèves

pour identifier ces éléments pouvant favoriser le respect en classe. Cette grille identifie les éléments associés aux types de respect utilitaire, mérité, mutuel et de considération. Le tableau 4 présente notre objectif général, nos objectifs spécifiques de recherche, ainsi que la question à partir de laquelle nous souhaitons étudier le respect en contexte de PDP en classe pour faire émerger des hypothèses.

Tableau 4. Les objectifs spécifiques poursuivis

Objectif général	Objectifs spécifiques	Question
Identifier les éléments de la PDP pouvant contribuer de manière favorable au respect en classe.	Identifier les éléments perçus (paroles, gestes) associés aux deux grandes dimensions du respect (statut et inclusion)	Quels sont les éléments de la pratique du dialogue philosophique (PDP) que les élèves du secondaire perçoivent comme étant liés à leurs expériences de respect?
	Identifier les éléments perçus (paroles, gestes) associés aux quatre critères (conditionnalité, motivation, sensibilité, effort) des différents types de respect	
	Identifier les éléments perçus (paroles, gestes) associés aux rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir de la PDP	

Source : Bélanger, Gagnon et Smith, 2025

CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE

Les différents éléments de connaissance qui composent le cadre d'analyse de ce mémoire ont été exposés et explicités. Ces éléments ont été insérés au sein d'une grille critériée qui servira d'outil d'analyse pour identifier ceux relevant de la PDP qui agirait favorablement sur l'expérience de respect dans la classe et identifier par le fait même les différents types de respect perçus par les élèves dans ce contexte. Le présent chapitre offre des précisions à propos de la méthode empruntée pour générer des éléments de réponse et des hypothèses.

3.1 TYPE DE RECHERCHE ET APPROCHE

Cette étude peut être dite descriptive puisqu'elle vise à décrire les caractéristiques et les variations d'un phénomène, ainsi qu'à expliquer leur signification (Thorne, 2008) dans un contexte particulier (Thouin, 2014). Elle cherche effectivement à décrire les différents types de respect vécus en contexte de PDP en identifiant les éléments perçus par les élèves qui s'y rattachent au regard de la typologie développée dans le cadre de référence. De plus, cette étude s'inscrit dans une approche interprétative, puisqu'elle cherche à mieux comprendre le sens (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) que donnent les élèves du secondaire à leurs expériences de respect en contexte de PDP. Cette étude peut enfin être qualifiée d'exploratoire, car elle cherche à valider l'hypothèse selon laquelle la PDP serait un contexte favorable à l'expérience du respect mais s'efforce aussi de générer des hypothèses à partir des données et de découvrir les liens qui peuvent y être observées (Van der Maren, 1996) pour expliquer le respect perçu des élèves dans ce contexte. En effet, elle examine les liens entre les dimensions mesurées, plus spécifiquement entre les deux

dimensions du respect, les quatre critères du respect ainsi que les rapports à la parole, aux savoirs et au pouvoir.

3.2 POPULATION ET ÉCHANTILLON

Cette étude a pour population l'ensemble des élèves qui pratiquent le dialogue philosophique de manière régulière dans les classes des écoles secondaires québécoises. Plusieurs raisons nous ont conduit à retenir cette population. D'abord, comme il l'a été exposé précédemment, la PDP semble être un contexte favorable à l'expérience des différentes formes de respect, et de manière plus spécifique au respect de considération, qui nécessite la combinaison d'un ensemble d'éléments. Cette population est donc spécialement concernée dans la mesure où elle peut fournir les données nécessaires pour répondre aux questions et objectifs de recherche (Aktouf, 1987). Ensuite, concernant le critère de la pratique régulière, il est important, car des recherches antérieures indiquent qu'apprendre par le dialogue philosophique nécessite une pratique régulière et continue avec un soutien rigoureux de la part de la personne enseignante (Daniel, 2007). Plus précisément, peu importe leur âge, les élèves commencent à écouter et comprendre les points de vue des pairs pour construire leur propre point de vue et l'exprimer après quelques semaines ou des mois de pratique *à condition que* la personne enseignante favorise la mise en relation des propos tenus (Bouchard et Daniel, 2018). Enfin, pour cette étude, les adolescent.es sont ciblé.es, puisque peu de recherches ont été menées dans le contexte de la PDP pour leur tranche d'âge et que cette étude souhaite donc contribuer aux connaissances concernant cette population.

Il est toutefois difficile actuellement de cerner les élèves faisant partie cette population puisqu'aucune recension n'a été faite dans ce sens au Québec. Puisque la PDP n'est pas une pratique pédagogique et didactique prescrite au programme du MEQ, son utilisation est libre et volontaire dans les classes des écoles secondaires. À ce jour, il n'est donc pas possible de savoir combien de personnes enseignantes utilisent la PDP au Québec dans les classes des écoles secondaires, tout comme il n'est pas simple de savoir dans quels centres de service ou écoles elles travaillent. Vu l'enjeu d'accessibilité, les adolescent.es participant.es ont donc été sélectionné.es par un échantillonnage de convenance (Lefrançois, 1991).

L'échantillon choisi pour cette étude inclut 16 élèves ayant une expérience régulière de PDP. Elles et ils proviennent de classes de 4e secondaire ou de 5e secondaire (15 à 17 ans), puisque c'est généralement au niveau du 4e secondaire, dans le cours d'ÉCR-CCQ à 4 périodes par cycle de 9 ou 10 jours, que la PDP est la plus souvent vécue. Au moment de la cueillette des données, les élèves de 4e secondaire pratiquaient le dialogue philosophique au moins une fois par semaine pour une durée variant entre 20 et 50 minutes, tandis que les élèves de 5e secondaire avaient elles et eux aussi pratiqué à la même fréquence l'année précédente, et continuaient de le pratiquer de manière régulière dans leur classe. Elles et ils avaient aussi acquis une expérience antérieure de pratique en 1ère secondaire (12-13 ans), 2e secondaire (13-14 ans) et 3e secondaire (14-15 ans) à raison de deux à trois dialogues philosophiques par année scolaire.

Cette étude s'intéresse donc à des élèves de 4e et 5e secondaire de la même école, formant un échantillon non-probabiliste de type volontaire. Pour ce faire, le réseau de connaissances professionnelles d'une des directions de recherche de cette étude dans le domaine de la PDP a

permis d'identifier trois personnes enseignantes de la même école secondaire et 16 de leurs élèves qui étaient disponibles.

3.3 MODE DE COLLECTE DES DONNÉES

Cette étude correspond à un mode de collecte de données qualitatives. Comme l'explique Paillé (2009) :

> L'enquête est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que ses méthodes et ses instruments sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), et, d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extrayant le sens plutôt qu'en les transformant en pourcentages ou en statistiques) ; l'enquête est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, à savoir que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (une logique de la proximité : cf. Paillé, 2007). Ainsi en est-il de l'analyse des données qui met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur et vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques (p.16).

Pour dégager le sens des données, la stratégie utilisée pour cette étude consiste à analyser les transcriptions issues des verbatims d'entretiens. Ces données issues de l'analyse des transcriptions peuvent permettre de saisir la manière dont le respect est perçu par les élèves en contexte de PDP dans la classe. Elles peuvent aussi être mises en lien avec les éléments identifiés dans la grille critériée se rapportant aux dimensions du respect, aux quatre critères du respect et aux rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir ainsi qu'aux différents types de respect. Les données issues des verbatims ont été regroupées en thèmes (Paillé, 2009) pour être analysées. Pour décrire l'expérience du respect en contexte de PDP, les données non métriques paraissent en effet importantes pour décrire avec précision la manière dont les types de respect sont vécus, pour creuser les perceptions des élèves et pour permettre à des données non anticipées d'émerger.

3.4 INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

3.4.1 L'entretien semi-dirigé

Pour cette étude, l'entretien semi-dirigé a été retenu comme mode de collecte des données, d'abord parce qu'il allait permettre d'adresser les mêmes questions aux élèves participant.es. Il était considéré comme un mode de collecte pertinent pour l'analyse, car il avait le potentiel de permettre d'identifier et de comparer rapidement les mots-clés que contiennent les réponses des élèves aux questions adressées ou d'en faire la synthèse en dégageant des définitions, des nuances, des différences ou des similitudes. Il nous paraissait aussi être un moyen adapté pour explorer les perceptions des élèves, en s'appuyant sur des éléments précédemment identifiés par les recherches, tout en conservant une flexibilité pour que la personne qui mène l'entretien puisse saisir l'opportunité de questionner les données non anticipées qui émergent en cours d'entretien. En effet,

l'entretien semi-dirigé permet de découvrir en cours d'entretien lesquelles poser au moment opportun de manière à explorer plus en détail les propos de l'interlocuteur (Gallagher, 2014). La personne en charge de l'entretien peut donc demander aux élèves de donner des exemples, des définitions, des raisons, etc. pour mieux saisir le sens de leurs propos. Enfin, aucune fiche sociodémographique n'a été élaborée pour cette étude, puisque celle-ci ne vise pas à établir de relations entre ce type de données et l'objet de recherche.

3.4.2 Guide d'entretien

L'élaboration du guide d'entretien a été faite en collaboration avec l'équipe de direction de cette étude par des boucles de rétroactions. Les questions du guide d'entretien (voir annexe 1) sont regroupées en deux grandes catégories, la PDP et le respect lors de la PDP. En s'appuyant sur le principe de la saturation théorique, ces catégories de questions visaient à documenter les objectifs spécifiques, guidés par la question *Les élèves qui pratiquent la PDP en classe font-ils l'expérience d'un respect de considération?*. Les questions ont été pensées de manière à ce que l'entretien puisse s'inscrire dans une durée de 20 à 30 minutes. Le guide d'entretien n'a pas été validé avec un sous-échantillon, vu son enjeu d'accès. Toutefois, dès le premier entretien, les deux personnes menant les entretiens avec la personne chercheuse se sont rencontrées pour valider que les questions du guide étaient bien adaptées et comprises des élèves. Les entretiens ont été menés en présentiel. Les propos des élèves ont été enregistrés (audio seulement) et retranscrits sous la forme de verbatims.

La première question du guide d'entretien visait à mieux cerner comment les élèves définissent la PDP pour pouvoir mettre en lien certains éléments de définition avec les éléments

de la grille critériée de référence (exemples : écoute, droit, valeur). La deuxième question avait pour objectif de décrire le déroulement de la PDP en classe en identifiant ses grandes étapes, ses règles et son processus pour recueillir les perceptions concernant les rapports à la parole et au pouvoir. Les questions 3 et 4 avaient pour intention de soulever les perceptions concernant les rapports aux savoirs et les responsabilités qui peuvent être impliquées lors de la PDP. Les questions 5 et 6 visaient à identifier les observables (paroles ou gestes) ou les ressentis sur lesquels les élèves se basent pour juger s'il y a respect ou non lors de la PDP. La question 7 permettait de départager les élèves qui se situent dans un respect mutuel de ceux qui se situent dans un respect de considération lors de la PDP, puisque le respect mutuel a pour condition que la personne respecte l'autre si elle croit que l'autre la respectera en retour, tandis que le respect de considération n'est pas conditionnel à quoi que ce soit, il est intrinsèquement motivé. Les questions 8, 9 et 10 recueillaient les perceptions des élèves concernant les deux dimensions (statut et inclusion) du respect. Enfin, la question 11 servait à cerner l'importance que l'élève accorde au respect comme valeur, puisque le respect de considération nécessite que cette valeur soit intrinsèque à la personne. Enfin, tous les propos recueillis pouvaient permettre d'identifier des qualités, des attitudes, des comportements, des paroles, des gestes, des rapports aux savoirs, des rapports au pouvoir, des rapports à la parole et des responsabilités associés au respect lors de la PDP, et ultimement de mieux comprendre un ensemble d'éléments favorisant le respect de considération.

3.5 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

La méthode d'analyse choisie pour cette étude peut être dite descriptive-interprétative, en considérant que la description de l'expérience est à la fois un acte d'interprétation (Churchill,

2016). L'objectif de l'analyse descriptive-interprétative est de partir des propos individuels et uniques pour aller vers différents niveaux de généralité. L'accès à ces niveaux passe par la comparaison de ces cas individuels, en tentant de dégager les similitudes et les différences, les nuances. L'analyse descriptive-interprétative a été celle retenue puisqu'elle peut permettre de dégager un type précis d'expérience, comme l'expérience du respect de considération en contexte de PDP.

Plus précisément, suivant cette méthode, les propos à analyser ont été principalement comparés aux éléments de la grille critériée servant de grille d'analyse. Ils ont également été comparés à d'autres éléments relevés dans la littérature scientifique qui ont été présentés dans la problématique et le cadre de référence. Dans l'ordre proposé par Van Der Maren (2004), la lecture globale a d'abord permis de dégager un sens général, à savoir par exemple quel type de respect est vécu ou perçu à l'école et dans le contexte de la PDP. Puis, le traitement des propos de chaque cas particulier a permis de repérer divers thèmes significatifs. Ce traitement s'est fait par classification des unités de sens via le logiciel MaxQDA, permettant ainsi de regrouper les unités dans l'arbre de code par catégories. L'analyse s'est faite jusqu'à la saturation des résultats. Par la suite, les données ont être comparées et mis en lien avec les éléments de la grille critériée. Enfin, la grille critériée a été ajustée à la suite de l'analyse des données.

3.6 LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX PARTICIPANTS

Pour permettre un consentement libre et éclairé (Van der Maren, 2003), une capsule d'information réalisée par la personne chercheuse a été diffusée dans les classes pour que les élèves puissent poser toutes leurs questions sur l'étude et obtenir des réponses de la part de leurs

personnes enseignantes ou de la personne chercheuse. Une lettre d'information et de consentement a été également donnée aux élèves participant.es (voir annexe 2) pour les informer du contexte de l'étude (maitrise en sciences de l'éducation) et de son objet de recherche. La lettre précisait la durée de l'entretien (20 à 30 minutes) ainsi que les modalités d'enregistrement, de transcription et de diffusion (sous la forme d'un mémoire et d'articles scientifiques). La lettre indiquait également l'engagement de la personne chercheuse à conserver la confidentialité des échanges, l'anonymat des élèves participant.es et la destruction des données après la publication du mémoire et des article publiés. L'inconvénient relevé dans la lettre était celui du temps que devait éventuellement accorder l'élève à l'entretien. Un inconvénient possible nommé était aussi celui de pouvoir se sentir fâché ou triste pendant l'entretien, par exemple en partageant les souvenirs d'événements irrespectueux ou le sentiment de ne pas s'être senti.e respecté.e. Les bénéfices possibles étaient ceux d'aider les personnes chercheuses et les personnes enseignantes à mieux comprendre l'expérience de respect des élèves dans le contexte de la PDP et d'offrir des pistes pour que le respect soit plus présent dans les classes de l'école secondaire. Pour ce qui est du consentement, la lettre soulignait la possibilité de se retirer à tout moment de la recherche. Enfin, les coordonnées de la personne chercheuse, ainsi que des deux directions de recherche, étaient fournies en bas de la lettre au cas où les élèves participant.es auraient eu besoin de les joindre.

3.7 DÉMARCHE ÉTHIQUE

Cette étude respecte la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* et la *Directive en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Sherbrooke, qui a pour cadre de référence *L'énoncé de politique des Trois Conseils* (EPTC-2).

D’abord, le principe de l’intégrité scientifique veut que les protocoles scientifiques soient valides et que les personnes chercheuses soient qualifiées lorsqu’elles mènent une recherche. Les protocoles scientifiques utilisés pour cette étude s’appuient eux-mêmes sur la recherche scientifique. La personne chercheuse, puisqu’à la maitrise, est en voie de qualification, mais possédait déjà les compétences nécessaires pour mener l’étude avec un réel souci de rigueur. Ensuite, le principe du respect des personnes fait référence au respect de l’autonomie, au respect des personnes vulnérables et au respect du consentement libre et éclairé. Dans notre étude, la personne chercheuse s’est assurée dans sa communication et sa posture auprès des élèves de les traiter avec respect. La lettre d’information et de consentement envoyée aux élèves participant.es avait aussi pour objectif de répondre à ce principe en leur permettant de donner un consentement libre et éclairé. Enfin, le principe de la préoccupation pour le bien-être concerne la protection du bien-être des personnes participantes en assurant un équilibre entre les inconvénients et les bénéfices ainsi qu’en respectant leur vie privée. La manière dont les données ont été manipulées pour cette étude, le type de données recueillies et leur destruction éventuelle assurent le respect de ce principe. La personne chercheuse s’est aussi assurée de permettre aux élèves participant.es d’avoir droit au même traitement, de déterminer les moments qui leur convenait le mieux (lors de la période d’étude en fin de journée) et de respecter leur libre-retrait de l’étude. Malgré qu’elle avait prévu cette possibilité, la personne chercheuse n’a pas eu besoin de référer un.e des élèves particpant.es à une personne-ressource (technicienne en éducation spécialisée, psychologue, etc.).

CHAPITRE 4. RÉSULTATS

Le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats qui découlent de l'analyse en quatre temps des données recueillies auprès des 16 élèves participant à cette étude. Le premier temps d'analyse permet de cartographier dans la grille d'analyse les perceptions de chaque élève en rapport avec les différents types de respect identifiés dans le cadre de référence, soit les respects utilitaire, mérité, mutuel et de considération. Le deuxième temps d'analyse compare les cartographies individuelles pour faire ressortir les éléments qui ont été les plus fréquemment perçus, tout type de respect confondu. Le troisième temps d'analyse permet d'identifier les éléments perçus (paroles, gestes) associés aux deux grandes dimensions du respect, à savoir le statut et l'inclusion. Le quatrième temps d'analyse, de type transversal, croise les propos des élèves interrogés afin d'apporter des modifications (mineures) à la grille d'analyse pour qu'elle soit plus adaptée à l'étude du respect perçu par les élèves en contexte de PDP.

4.1 CARTOGRAPHIE INDIVIDUELLE DES ÉLÉMENTS PERÇUS

Débutons par une cartographie individuelle des éléments perçus par les élèves interrogés, ce qui permettra de les situer dans la grille développée à l'intérieur du cadre et de poser les bases à une analyse plus transversale des perceptions qui se dégagent de leurs propos. Les éléments perçus pour chaque élève sont identifiés en mauve dans le tableau 5. Lorsque c'est le cas, le type de respect qui est le plus perçu ou la dimension qui est la plus perçue sont identifiés en bleu.

Tableau 5. Éléments perçus par Ado 1

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Selon Ado 1, lors de la PDP, les élèves ont tendance à dire « je respecte ton opinion », même si ce n'est pas vraiment le cas, seulement pour s'assurer d'avoir une bonne note. Ils vont parfois aussi se moquer de leurs pairs ou de leurs propos en roulant des yeux ou en se cachant la tête en dessous des bureaux pour ne pas se faire voir de la personne enseignante. Dans le même sens, toujours selon Ado 1, les élèves vont respecter la personne enseignante (certains la détestent, mais vont faire semblant) dans la classe pour avoir une bonne note et éviter des conséquences négatives (sortie de classe, suivi). Ado 1 est d'avis que les élèves n'osent pas s'insulter en classe compte tenu de la présence autoritaire de la personne enseignante, mais en dehors de celle-ci, le respect ne tient plus : les élèves peuvent s'insulter autant qu'ils veulent. À la lumière des propos qu'iel a tenu lors de l'entretien, l'analyse des propos d'Ado 1 fait ressortir surtout les éléments associés au respect utilitaire.

Tableau 6. Éléments perçus par Ado 2

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Selon Ado 2 (voir tableau 6), lors de la PDP, la grande majorité des élèves sont à l'écoute, se montrent ouverts d'esprit et sont capables d'accueillir le désaccord ou de formuler un désaccord de manière respectueuse pour ne pas couper la parole, ne pas blesser l'autre personne. Ils co-construisent dans le dialogue en s'entraidant au besoin à l'aide des habiletés intellectuelles. Ado 2 perçoit que le respect est davantage mutuel et apprécie que les autres aient des connaissances qu'iel n'a pas, ce qui vient enrichir les siennes et le dialogue. Les résultats montrent donc que les propos d'Ado 2 concernent surtout le respect mutuel, mais qu'iel perçoit également des éléments des autres types de respect qui sont davantage associés à la dimension de l'inclusion perçue.

Tableau 7. Éléments perçus par Ado 3

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Selon Ado 3, la PDP se déroule dans le respect depuis le début de sa pratique et affirme qu'iel n'a eu de la difficulté à accueillir une idée différente qu'une seule fois : « pour vrai, ça fait quatre ans qu'on fait des communautés de recherche, puis la première fois qu'il y a eu une intervention, qu'on est comme oh c'est un peu spécial, c'est cette année ». Ado 3 considère que les règles permettent d'avoir un accès qui est juste et équitable au droit de parole : il ne faut pas couper la parole, il ne faut pas faire d'attaques personnelles, il ne faut pas blesser. Les élèves se respectent les uns les autres de manière réciproque, ils co-construisent les idées et s'entraident. Ils ont aussi le soin de regarder la personne qui parle dans le dialogue et d'adopter un ton qui est doux. Ado 3 perçoit en outre que de prendre le temps de comprendre les points de vue différents du sien peut être un enrichissement : « je pense qu'on va aller dans le point de vue de l'autre et en essayant de comprendre son point de vue, ça m'aide à évoluer, moi, ce que je pense, et à faire avancer la discussion ». Ado 3 revient souvent à l'idée qu'iel a du respect pour la personne enseignante : iel perçoit que cette dernière respecte ses élèves, qu'elle joue un rôle essentiel dans la mise en lien des idées, que ses interventions permettent de faire progresser les élèves dans le dialogue et qu'elle

les amène à se dépasser. Les propos d'Ado 3 se concentrent surtout sur les éléments associés au respect utilitaire et au respect mutuel.

Tableau 8. Éléments perçus par Ado 4

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Selon Ado 4 (voir tableau 8), lors de la PDP, le rôle du président est important, car les règles entourant la gestion de la parole assurent que tous les élèves puissent se prévaloir de ce droit, c'est-à-dire celui d'exprimer son opinion. Selon Ado 4, les élèves sont honnêtes et disent ce qu'ils pensent vraiment, sont à l'écoute, ne parlent pas en même temps que les autres et accueillent les désaccords. Ils font preuve de prudence en formulant de manière respectueuse les désaccords, sans commettre d'attaque personnelle. Ils utilisent les habiletés intellectuelles pour construire le dialogue, accompagnés par la personne enseignante qui intervient seulement au besoin pour relancer, questionner, reformuler. Les propos d'Ado 4 concernent davantage les éléments associés au respect mutuel, bien qu'il y ait également présence d'éléments se rapportant au respect utilitaire et mérité.

Tableau 9. Éléments perçus par Ado 5

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Selon Ado 5 (voir tableau 9), il arrive que parfois, lors de la PDP, quelques élèves manquent d'écoute ou ne respectent pas le droit de parole en s'exprimant en même temps que la personne qui parle. Cependant, de manière générale, Ado 5 perçoit que les élèves font des efforts pour accueillir les désaccords et respecter le droit de parole des autres. Iel observe aussi que les élèves et la personne enseignante vont intervenir pour aider à ce que le dialogue progresse dans le respect et s'accordent un respect mutuel : « je n'ai jamais eu d'enseignante, par exemple en ÉCR, qui a dit quelque chose de mal ou qui n'a pas respecté mon point de vue ou ma prise de parole. Moi aussi, je veux lui montrer du respect ». Ado 5 perçoit aussi que les idées différentes sont écoutées et qu'il est nécessaire d'adapter sa parole en choisissant bien ses mots pour ne pas blesser l'autre. Les propos d'Ado 5 tendent donc davantage vers les éléments associés au respect de considération.

Tableau 10. Éléments perçus par Ado 6

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Ado 6 (voir tableau 10) explique qu'iel fait un effort pour suivre le dialogue en utilisant ce qu'iel décrit dans ses mots comme étant « le plus facile » afin de prouver sa contribution au dialogue — en apportant, par exemple, un point de vue qui n'est pas nécessairement son opinion personnelle. Ado 6 dit ne pas nécessairement vouloir se dévoiler et que c'est surtout pour avoir une bonne note qu'iel participe. Ado 6 affirme également avoir remarqué qu'un élève de son groupe manque d'ouverture en restant très rigide dans ses positions. Iel perçoit que le rôle de la personne enseignante consiste principalement à inclure tout le monde dans le dialogue. Ado 6 fait preuve de prudence lors du dialogue lorsqu'iel fait le choix de penser avant de parler pour ne pas blesser les autres. Cependant, il ressort de ses propos qu'il tend à recourir à cette prudence pour éviter les conséquences négatives et s'assurer d'avoir une bonne note; c'est du moins ce qui est le principal élément de son discours. En cela, les propos d'Ado 6 se rapportent essentiellement au respect utilitaire.

Tableau 11. Éléments perçus par Ado 7

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Ado 7 (voir tableau 11) remarque que la personne enseignante, en faisant appliquer les règles et en intervenant de manière régulière, assure que le dialogue se déroule dans le respect. Iel explique que lors de la PDP, il peut arriver des moments où quelques élèves vont manquer d'écoute, mais la plupart du temps, ils sont polis, se montrent ouverts aux idées des autres et vont utiliser des habiletés intellectuelles pour s'entraider dans le dialogue, pour mieux se comprendre, pour co-construire et pour faire avancer la discussion. Ado 7 perçoit qu'il est possible d'apprendre des autres et des points de vue différents. Iel prend soin de regarder la personne qui parle et perçoit être regardée de la même manière, une attention qui démontre le respect accordé aux élèves et à leurs idées dans le dialogue. Ado 7 perçoit des éléments de tous les types de respect en contexte de PDP se rapportant aux deux dimensions du respect (statut et inclusion), mais perçoit tous les éléments associés au respect mutuel.

Tableau 12. Éléments perçus par Ado 8

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Ado 8 (voir tableau 12) a la perception que lors de la PDP, « le niveau de respect va augmenter par rapport à une discussion de la vie de tous les jours ». Les manques de respect qui se produisent sont, dans ses mots, des « cas isolés », car en général, les élèves sont à l'écoute les uns des autres et vont accueillir les désaccords, tenter de comprendre le point de vue de l'autre et faire preuve de prudence en se concentrant sur les faits pour ne pas attaquer leurs pairs. Ado 8 perçoit que les différences sont présentes, que ce soit dans les points de vue ou les vécus des personnes, et qu'il faut les prendre en compte, les considérer dans le dialogue. Ado 8 ne perçoit pas un type de respect plus que les autres, mais perçoit plus d'éléments associés à la dimension de l'inclusion.

Tableau 13. Éléments perçus par Ado 9

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Selon Ado 9 (voir tableau 13), lors de la PDP, les élèves sont généralement à l'écoute, accueillent les désaccords et utilisent les habiletés intellectuelles pour co-construire les idées. Ado 9 perçoit que certains sujets portent davantage au conformisme, en ce sens où tous les élèves vont partager la même opinion et la réexprimer afin d'avoir une bonne note (ou par peur d'en avoir une mauvaise). Ado 9 observe aussi que lorsqu'un élève ayant de la difficulté à s'exprimer prend la parole, certains peuvent se mettre à rire, ce qui est susceptible de blesser, même si cela n'a pas l'air d'être le cas. Selon les propos analysés d'Ado 9, il ressort qu'iel perçoit la mobilisation des habiletés intellectuelles et l'effort déployé à co-construire, qui sont deux éléments associés au respect mutuel, mais ces gestes semblent plutôt être perçus comme utilitaires, c'est-à-dire motivés par la peur d'avoir une mauvaise note.

Tableau 14. Éléments perçus par Ado 10

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Ado 10 (voir tableau 14) perçoit que lors de la PDP, il y a parfois des idées ou des personnes qui semblent être jugées, ce qui fait en sorte qu'elles pourraient ne pas se sentir accueillies par leurs pairs. La plupart du temps, les élèves vont cependant écouter les points de vue différents et utiliser les habiletés intellectuelles pour co-construire les idées. Iel perçoit que la personne enseignante intervient seulement au besoin, et le moins possible : elle laisse « vraiment les élèves construire entre eux » et « ça montre vraiment qu'elles respectent la conversation qu'on a entre nous ». Les propos d'Ado 10 mettent davantage en évidence la reconnaissance réciproque par les pairs et la personne enseignante des habiletés intellectuelles mobilisées et acquises, ainsi que l'effort mutuel de co-construction dans le dialogue, deux éléments associés au respect mutuel.

Tableau 15. Éléments perçus par Ado 11

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Ado 11 (voir tableau 15) apprécie son groupe et sent que tous les élèves peuvent prendre la parole. Iel perçoit que ses pairs sont à l'écoute les uns des autres, reconnaissent les habiletés intellectuelles de chacun et mettent de l'effort pour co-construire pendant le dialogue. Lorsque qu'Ado 11 compare son année de pratique actuelle avec l'année précédente, iel remarque que les élèves faisaient davantage « suivre » le dialogue alors qu'iel a l'impression que maintenant, ils tentent vraiment de comprendre l'autre, de co-construire. Iel perçoit ses pairs comme respectueux à son égard et vice-versa. Iel explique également que la personne enseignante fait preuve de respect quand elle s'assure d'inclure les élèves qui n'ont pas parlé en leur demandant s'ils veulent dire quelque chose. Les propos d'Ado 11 s'inscrivent surtout dans le respect mutuel.

Tableau 16. Éléments perçus par Ado 12

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Ado 12 (voir tableau 16) perçoit qu'il peut y avoir des manques de respect non-intentionnels, comme lorsqu'une personne réagit de manière défensive ou ne prend pas le temps de réfléchir avant de parler, ce qui peut blesser d'autres élèves. Ado 12 observe que les élèves et la personne enseignante possèdent et utilisent les habiletés intellectuelles pour s'entraider à co-construire les idées. Les élèves et la personne enseignante peuvent, par exemple, reformuler ou poser une question pour aider un autre élève à clarifier son idée et que tous la comprennent. Même si Ado 12 reconnait que chaque élève peut avoir une opinion différente dans le dialogue, ses propos se concentrent davantage sur les éléments du respect mutuel.

Tableau 17. Éléments perçus par Ado 13

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Ado 13 (voir tableau 17) a pour perception, lorsqu'iel réfléchit à ses années de PDP, que plus la personne enseignante pose de limites et intervient durant le dialogue, moins les élèves ont du respect pour elle. Ado 13 explique que certains élèves ont plus de difficulté à accueillir les désaccords, car ils les prennent comme une attaque personnelle. Malgré tout, iel perçoit que ses pairs sont capables de co-construire dans le dialogue. Iel explique aussi qu'il est possible de s'adapter aux besoins des autres pour ne pas les blesser en ajustant sa manière de parler, son ton : « faire le plus attention... Après ça, tu peux t'adapter. Si tu vois que la personne, elle, elle t'envoie des mots un peu plus intenses puis plus forts, je vais faire la même chose. Si elle, pour elle, c'est correct. » Les propos d'Ado 13 abordent surtout la dimension de l'inclusion entre les élèves ainsi que du respect mutuel, notamment sous l'angle de la réciprocité.

Tableau 18. Éléments perçus par Ado 14

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Ado 14 (voir tableau 18) perçoit qu'il peut y avoir des manques de respect lorsqu'un élève se fait couper la parole ou dort pendant le dialogue, mais considère que de manière générale, le dialogue se déroule dans le respect, un respect qui lui semble augmenté comparativement à la vie à l'extérieur de la classe. Selon Ado 14, ce respect augmenté pourrait s'expliquer par un niveau d'écoute plus élevé et la reconnaissance ainsi que la mobilisation des habiletés intellectuelles par les pairs et la personne enseignante, qui régulent le dialogue. Ado 14 perçoit que la différence entre un débat et un dialogue philosophique est que ce dernier est beaucoup plus nuancé. Iel considère que le respect est une valeur très importante et espère (sans le percevoir) que chaque élève porte en soi cette valeur, même s'il peut exister selon iel différents degrés de respect. Les propos d'Ado 14 se concentrent surtout sur l'élément de la reconnaissance et de la mobilisation des habiletés intellectuelles, un élément associé au respect mutuel.

Tableau 19. Éléments perçus par Ado 15

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Ado 15 (voir tableau 19) reconnait que ses pairs ont tous le droit de parole et le droit de contredire, qu'ils ne coupent pas la parole, ne rabaissent pas l'autre et sont ouverts d'esprit lors de la PDP. Iel perçoit que les normes de politesse sont respectées et que les habiletés intellectuelles sont utilisées à la fois pour construire ou reconstruire le dialogue, ainsi que pour qu'il y ait une compréhension mutuelle des idées des uns et des autres. Ado 15 explique que les différents points de vue lui permettent de dépasser sa conception initiale. Iel sent aussi que la personne enseignante ne laisserait pas passer une moquerie ou un manque de respect, qu'elle est là pour intervenir au besoin afin de protéger les élèves. Ado 15 perçoit tous les éléments associés au respect mérité et au moins un autre pour chacun des autres types de respect.

Tableau 20. Éléments perçus par Ado 16

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Co-construction	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Ado 16 (voir tableau 20) perçoit que certains de ses pairs s'en tiennent à écouter et suivre les règles. Iel est sensible au fait que lorsque des pairs rient ou roulent des yeux, cela peut affecter la personne qui parle, et qu'il faut faire attention pour ne pas la blesser. Iel perçoit toutefois que d'autres de ses pairs participent en mobilisant leurs habiletés intellectuelles pour co-construire les idées et aider les autres à rendre clair leur point de vue. Ado 16 remarque que certains élèves sont ouverts d'esprit et iel perçoit comme normal qu'il y ait des différences dans les points de vue en classe, comme dans la société. Les propos d'Ado 16 sont associés surtout au respect utilitaire et au respect mutuel.

4.2 SYNTHÈSE DES CARTOGRAPHIES INDIVIDUELLES

L'analyse individualisée des verbatims permet de voir clairement que chaque adolescent.e interrogé.e ne perçoit pas qu'un seul type de respect, mais plutôt plusieurs éléments se rapportant à plus d'un type de respect à la fois. L'analyse comparative des cartographies individuelles permet quant à elle de faire ressortir les éléments qui ont été les plus fréquemment perçus, tout type de respect confondu.

Les résultats montrent que l'écoute, la reconnaissance et la mobilisation des habiletés intellectuelles, l'effort de co-construction dans le dialogue et la reconnaissance de la différence sont les éléments associés au respect les plus perçus (voir tableau 21).

Tableau 21. Tableau synthèse des analyses individuelles

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles (10/16)	Différence (9/12)
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute (13/16)	Ouverture d'esprit	Co-construire (11/16)	Enrichissement
	Effort	Suivre	Accueillir	Aider	Adapter

Cette analyse montre également que ce sont les éléments associés au respect mutuel qui sont les plus souvent nommés. Pour ce qui est du respect de considération, celui-ci est remarqué surtout à travers la reconnaissance des différences dans le dialogue et la prise en compte de celles-ci pour enrichir le point de vue initial.

Les cartographies individuelles qui viennent d'être exposées de même que leur synthèse offrent les données de bases à partir desquelles il est possible de dégager des analyses plus transversales au regard des composantes déclinées à l'intérieur de nos objectifs de recherche. Examinons maintenant ce qui se dégage de l'ensemble des entretiens au regard des deux dimensions du respect, à savoir le statut perçu ainsi que l'inclusion perçue.

4.3 RÉSULTATS TOUCHANT LES DEUX DIMENSIONS PERÇUES DU RESPECT : LE STATUT ET L'INCLUSION

Un autre temps d'analyse était guidé par le deuxième objectif spécifique, celui d'identifier les éléments perçus (paroles, gestes) associés aux deux grandes dimensions du respect, à savoir le statut et l'inclusion. De manière générale (et en accord avec les analyses individuelles précédentes), les résultats permettent d'observer que les élèves perçoivent les deux dimensions du respect (statut et inclusion) en contexte de PDP et se sentent respectés. Néanmoins, il est possible d'identifier certains éléments spécifiques à chacune de ces dimensions.

4.3.1 Statut d'interlocuteur valable

Pour la dimension du statut, l'élément le plus perçu est le fait que dans la PDP, tous les élèves bénéficient d'office du *droit* de prendre la parole. Dit autrement, et pour différentes raisons, chacun est considéré comme un *interlocuteur valable*. En ce sens, les résultats montrent que la moitié des élèves interrogés (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A9, A12) tiennent des propos qui impliquent qu'iels considèrent leurs pairs comme des interlocuteurs valables, c'est-à-dire qu'ils voient que chaque élève peut apporter une idée qui doit être écoutée, puisque cette dernière peut faire avancer le dialogue. A4 affirme que même si cela peut être long avant d'avoir la parole, chaque élève est « considéré » et a la chance de dire ce qu'il a à dire. A1 affirme que « tout le monde aide » lors des dialogues et A5 soutient que « c'est bien d'écouter les autres pour voir comment ils pensent et pourquoi ils pensent ça », puisque ça permet à la réflexion de progresser. A2 de son côté reconnait et apprécie que certains de ses pairs possèdent parfois plus de connaissances qu'iel sur certains sujets, qu'iels sont capables de donner de bons exemples d'actualité et de donner des informations

pertinentes, vraies et recherchées : « je trouve ça vraiment l'*fun* des fois qu'il y a du monde qui s'y connaissent beaucoup. Ça fait qu'ils donnent vraiment des informations pertinentes, puis des bons exemples de l'actualité. Moi je ne m'y connais pas tant, mais je sais qu'il y en a d'autres dans ma classe. C'est vraiment l'*fun* quand ils prennent la parole parce que c'est pertinent, c'est vrai, c'est recherché ». A3 et A12 expliquent qu'essayer de comprendre le point de vue de l'autre permet de faire « évoluer » ce qu'ils pensent et en même temps de faire avancer le dialogue : « parce que je pense qu'il n'y a pas juste un point qui est valable. Je pense qu'il y a quand même plusieurs idées. Je pense qu'on va aller dans le point de vue de l'autre et en essayant de comprendre son point de vue, ça m'aide à évoluer moi ce que je pense et à faire avancer la discussion » (A3).

Cependant, malgré le fait que le statut d'interlocuteur valable se dégage de plusieurs propos d'élèves et qu'à l'inverse, aucun n'a tenu des propos suggérant qu'un pair ne bénéficiait pas de ce statut, il est possible de relever des propos qui indiquent que les personnes adolescentes portent tout de même des jugements sur leurs collègues. En effet, certains sont considérés comme ayant une personnalité, un caractère ou des idées « plus fortes » (A1, A13), comme des « clowns » (A13), comme étant « plus gentils » (A1, A13), « plus bizarres » (A2), plus introvertis (A10, A15, A16), « moins intelligents » (A15), comme étant ceux « qui vont voir le professeur après les cours » (A10) ou comme n'étant « pas quelqu'un de social » (A12). A1 explique que selon iel, en secondaire 4, tout le monde a une étiquette : « par exemple, cette personne-là est gentille, telle personne-là est chiante. Donc, on a tous pas mal une étiquette. Je dirais définitivement qu'on a tous une étiquette ». Cependant, les résultats suggèrent l'hypothèse selon laquelle malgré le fait que certains élèves soient étiquetés au regard de leur caractère, de leur personnalité, de leurs idées marginales ou de leurs comportements, il reste que lors de la PDP, leurs idées sont écoutées et

prises en compte de manière équitable, peu importe les « étiquettes » que les jeunes pourraient « trainer » à l'extérieur. Différents propos d'élèves vont d'ailleurs dans ce sens, c'est-à-dire qu'à l'intérieur du dialogue philosophique règne un respect qui n'est pas nécessairement toujours présent à l'extérieur de celui-ci.

4.3.2 L'inclusion perçue lors de la pratique du dialogue philosophique

Pour ce qui est de la dimension de l'inclusion, elle est surtout perçue à travers la posture sensible que les pairs adoptent vis-à-vis les uns les autres, laquelle se traduit par l'écoute, l'ouverture, la co-construction des idées et l'enrichissement (l'autre ou l'idée de l'autre peut enrichir ma réflexion ou le dialogue). L'inclusion est aussi perçue à travers les gestes d'accueil — comme lorsque les pairs, l'enseignant ou l'élève-président invite un élève qui n'a pas parlé à prendre la parole de manière à l'inclure dans le dialogue —, ou encore par des gestes d'aide ou d'entraide — comme lorsque les élèves questionnent un pair afin de clarifier son idée de manière à ce que toutes et tous comprennent son point de vue.

De manière générale, les résultats montrent que tous les élèves interrogés se sentent inclus dans le dialogue philosophique. Lorsqu'ils sont questionnés à ce propos, ils justifient leur sentiment à l'aide de raisons différentes : parce que les autres sont à l'écoute de leur opinion (A7, A4, A3, A2, A1); parce qu'ils leur accordent plus d'attention dans ce contexte que dans leur quotidien, comme dans les corridors de l'école ou « la vie normale » (A4, A8, A9); parce que les autres co-construisent en tenant compte de leurs propos (A2, A10) ou s'entraident dans la recherche commune (A12); ou parce qu'ils ont le sentiment de ne pas se faire juger à partir des propos qu'ils tiennent (A4, A2, A1). Ils disent apprécier quand la personne enseignante cherche la

voix des personnes qui n’ont pas parlé en leur posant des questions ou en les invitant à prendre la parole (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A11, A12, A15). A3, A9 et A10 précisent également que le ou la présidente de la séance porte attention à l’inclusion et peut interpeller un élève participant qui n’a pas parlé pour lui demander son point de vue. A11 affirme que certains élèves participants s’invitent parfois aussi entre eux pour entendre les personnes qui n’ont pas pris parole. À leurs yeux, ce sont autant de gestes qui contribuent à inclure tout le monde au dialogue.

Cependant, les résultats montrent également qu’il peut arriver que des élèves perçoivent des gestes ou des comportements qui pourraient nuire au sentiment d’inclusion. C’est le cas par exemple lorsque des pairs qui sont en arrière-plan (rôle d’observateur.trice) discutent entre eux ou dorment au lieu d’écouter le dialogue en cours (A5, A14); lorsque certains élèves interviennent dans la discussion sans vraiment tenir compte des propos précédents (A10, A12, A13); ou encore lorsqu’ils perçoivent un manque d’ouverture de la part de certains pairs (A2, A5, A6, A8).

> Parce que je pense que si on n'est pas ouvert dans une communauté de recherche, c'est vraiment difficile de dialoguer, tu sais, puis de rester dans le respect parce que, tu sais, pour la personne qui ne veut pas s'ouvrir, elle a tellement une idée claire et précise que c'est difficile de changer de point de vue et de comprendre le point de vue de l'autre. Et pour les autres personnes qui, eux, essayent de ne pas convaincre, pour ceux qui veulent énumérer leur point à eux, ça peut être difficile aussi parce qu'ils ne se sentent pas compris et ils ne se sentent pas écoutés. (A6)

Toutefois, bien qu'il arrive que parfois certains élèves perçoivent un manque d'inclusion pendant un dialogue, ce qui ressort des entretiens analysés est que la très grande majorité du temps, les élèves se sentent inclus autant par leurs pairs que par la personne enseignante lors de la PDP.

4.3.3 Sentiment d'être respecté.e

Lorsque les élèves sont questionnés directement à savoir s'ils perçoivent du respect entre eux ou entre la personne enseignante et les élèves lors de la PDP, les résultats indiquent que la grande majorité de ceux-ci (14/16) répondent très spontanément par l'affirmative (oui). Leurs propos prennent deux sens différents; certains décrivent le respect comme un cadre contextuel dans lequel vont venir se situer les paroles et les gestes en utilisant des expressions comme « ça se fait définitivement dans le respect » (A1), « c'est toujours dans le respect » (A2), « il y a beaucoup de respect » (A14), alors que d'autres vont plutôt décrire le respect comme une manière d'être en affirmant que « le monde est vraiment respectueux » (A3), « tout le monde va écouter » (A8), « tout le monde, genre, laisse tout le monde parler » (A11). A5, pour sa part, indique cependant que certains élèves semblent manquer de respect lorsqu'ils parlent en même temps qu'eux. A16 nuance aussi ces propos en expliquant que certains élèves sont « très respectueux », alors que d'autres sont plus portés « à juger ».

Certains propos analysés affirment que le sentiment de respect est davantage perçu dans le contexte de la PDP en classe que dans d'autres situations de la vie quotidienne : « j'ai l'impression que le niveau de respect va augmenter par rapport à une discussion de tous les jours, admettons » (A8). A4 explique, par exemple, que le respect est plus présent en contexte de PDP qu'au restaurant avec les amis, puisque les personnes sont plus à l'écoute et prêtent plus attention aux autres. A14

raconte que dans les autobus, certains élèves vont se permettre de tenir des propos homophobes ou transphobes, mais pas en contexte de PDP. A9 remarque que les personnes vont même agir différemment, « plus respectueusement », en contexte de PDP que dans la vie normale.

En bref, mis à part certains moments ou gestes plus particuliers, les résultats montrent que, la grande majorité du temps, les adolescent.es se sentent respectés lorsqu'ils pratiquent la PDP, car ils sont vus comme des interlocuteurs valables (statut) et que leurs pairs, de même que la personne enseignante, adoptent des comportements comme l'écoute, la co-construction ou l'invitation à la prise de parole pour favoriser leur participation au dialogue (inclusion) de l'ensemble des membres du groupe.

4.4 ÉLÉMENTS PERÇUS DISTINGUANT LES TYPES DE RESPECT

Un temps d'analyse de type transversal, centrée sur le croisement des propos des élèves interrogés, a conduit à apporter des modifications (mineures) à la grille d'analyse. En effet, pour différentes raisons qui seront explicitées en cours de routes, certains éléments ont été modifiés ou encore déplacés. Cette analyse permet de proposer une grille plus adaptée à l'étude du respect perçu par les élèves en contexte de PDP.

4.4.1 Éléments perçus du respect utilitaire

Pour ce qui est du respect utilitaire (voir tableau 22), l'analyse des propos des adolescent.es participant aux entretiens a permis de venir préciser un des éléments anticipés dans le tableau d'analyse, pour qu'ils soient plus fidèles aux éléments perçus dans le contexte de la PDP. Il s'agit là de la première modification apportée à la grille : « suivre » a été remplacé par « ne pas ».

Tableau 22. Éléments perçus du respect utilitaire en contexte de PDP

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles			
	Motivation	Peur			
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute			
	Effort	~~Suivre~~ Ne pas			

En effet, en contexte de PDP, il est ressorti que les élèves perçoivent que le respect peut être conditionné par différentes règles : celles de l'école (ex : ne pas manquer de respect envers la personne enseignante), celles de la classe (ex : ne pas couper la parole) et celles liées à la PDP (p. ex. : ne pas faire d'attaque personnelle) : « au début, dans les premières années, au début du secondaire, ils le disent pas mal, il y a quand même une petite feuille de qu'est-ce que tu peux pas faire » (A7). Or, dans les propos des jeunes, ces règles sont davantage nommées dans leur forme négative (« ne pas ») et sont associées à des conséquences possibles pour eux : avertissement verbal, expulsion de la classe, retenue sur l'heure du diner ou après les cours, commentaire au bulletin, une note plus basse, etc. — d'où le changement à l'intérieur de la grille.

→ Les « ne pas » les plus fréquemment relevés lors de l'analyse sont :

→ Ne pas dévaloriser, rabaisser ou blesser une personne (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A9, A12, A13, A14, A15, A16)

→ Ne pas couper la parole (A2, A3, A5, A9, A11, A13, A15)

→ Ne pas parler en même temps (A2, A4, A5, A7)

→ Ne pas rire, se moquer (A2, A5, A12, A16)

→ Ne pas faire d'attaque personnelle (A3, A4, A5, A16)

Ainsi, dans la perspective du respect utilitaire, certains élèves, en contexte de PDP, font preuve d'un effort minimal en se concentrant davantage à « ne pas » enfreindre les règles qu'à les suivre, motivés par la peur de la conséquence négative. Beaucoup d'élèves expliquent qu'ils sont respectueux pour avoir « une bonne note » (ou ne pas avoir une mauvaise note) (A1, A2, A6, A7, A9, A13, A14, A16). D'autres affirment que la présence de la personne enseignante, comme figure d'autorité, assure le respect (A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A13, A16) : « le prof a du pouvoir, soi-disant. Le prof peut décider si on doit... Le prof peut tout simplement nous sortir de classe, peut tout simplement nous parler après le cours, faire un suivi. Et aucun élève ne veut réellement ça, donc c'est pour ça qu'on préfère tout faire dans le respect » (A1).

À certains moments, des élèves peuvent faire semblant d'écouter les autres, ce qui démontre une faible sensibilité à autrui, puisqu'il ne s'agit pas d'une écoute qui sert à comprendre l'idée partagée, mais d'une écoute qui sert à éviter la conséquence négative. A1 et A16 expliquent que parfois, certains élèves vont être sur la limite du manque de respect : ils vont discrètement (pour ne pas être vus de la personne enseignante) rouler les yeux ou faire un regard pour faire comprendre à un autre qu'ils trouvent les propos drôles (pour s'en moquer) ou décourageants (ne veulent pas tenter de comprendre ou accueillir l'idée).

4.4.2 Le respect mérité

Pour ce qui est du respect mérité, l'analyse a permis d'identifier des propos s'insérant à chacune des composantes identifiées dans le cadre, lesquelles se rapportent aux critères de statut et d'inclusion. Le tableau 23 rappelle ces éléments.

Tableau 23. Éléments perçus du respect utilitaire en contexte de PDP

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité		Droits		
	Motivation		Normes		
Inclusion perçue	Sensibilité		Ouverture d'esprit		
	Effort		Accueillir		

En contexte de PDP, certains élèves perçoivent que le respect peut être conditionné par un ensemble de droits qui doivent être accordés à tous, c'est-à-dire le droit à la liberté d'expression (A1), le droit de parole (A4), le droit d'exprimer sa propre opinion ou son point de vue (A4, A5), le droit d'être en désaccord (A1, A4, A5, A16). Pour ces élèves, le statut d'interlocuteur valable de l'élève repose sur cet ensemble de droits et ceux-ci sont motivés par les normes en place dans la classe et dans la société. Le droit au respect est associé à des normes de politesse dans la classe comme dire bonjour, dire merci ou s'excuser (A1, A2, A7, A15). Sur le plan des normes sociales, les élèves reconnaissent qu'il y a généralement une opinion « majoritaire » (A9), plus « politically correct » selon les mots de A4, c'est-à-dire qui est mieux vue en société et qui va être celle qui est la mieux vue également dans la classe, donc plus socialement acceptable. A10 explique que

certains élèves vont alors avoir tendance à vouloir « se conformer » à l'opinion majoritaire de la classe, même si leur véritable opinion est différente, et cela pour éviter d'entrer en confrontation, de provoquer ou de blesser. A6 explique toutefois que certains élèves expriment leur opinion même lorsqu'elle est contraire à l'opinion majoritaire :

> c'est sûr que des fois, ça peut choquer du monde, tu sais, parce que c'est pas... c'est pas commun, puis c'est pas... c'est pas éthiquement correct, si tu veux. Mais d'un autre côté, des fois, ça peut apporter aussi un autre volet à la discussion, puis ça peut aider à comprendre, tu sais, parce qu'il y a deux revers dans la médaille, puis souvent, on va tout le temps en exploiter un qui est plus correct, moralement, pour nous, dans notre société.

Les résultats indiquent également que certains élèves vont faire preuve de sensibilité en se montrant ouverts d'esprit (A2, A3, A5, A7, A8, A15) et vont faire preuve d'effort en accueillant diverses idées, c'est-à-dire en se montrant disposés à les entendre, parce que selon eux, chaque personne a le droit que ses idées soient non seulement écoutées, mais entendues, au sens de « comprises » et intégrées à la réflexion commune qui se construit.

4.4.3 Les éléments perçus du respect mutuel

Pour ce qui est du respect mutuel, l'analyse a permis de mieux comprendre les éléments perçus pour les critères de sensibilité et d'effort liés à la dimension de l'inclusion. Alors que dans le tableau initial, il était proposé que l'élément «co-construction» soit associé au critère de

sensibilité et l'élément «aide» au critère d'effort, les résultats montrent que les adolescent.es perçoivent davantage la co-construction dans l'agir et dans l'effort qui est déployé à la mobilisation des habiletés de pensée pour faire avancer le dialogue, alors que la prudence semble davantage être associée au critère de sensibilité au sens où elle est perçue comme une posture de retenue pour ne pas blesser l'autre et avoir droit au même traitement en retour. Ces éléments d'analyse ont donc conduit à apporter de nouvelles modifications à la grille, afin de la rendre plus fidèle aux propos émis par les élèves. Le tableau 24 met en évidence ces modifications.

Tableau 24. Éléments perçus du respect utilitaire en contexte de PDP

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité			Habiletés	
	Motivation			Réciprocité	
Inclusion perçue	Sensibilité			~~Co-construction~~ Prudence	
	Effort			~~Aide~~ Co-construction	

Quant aux résultats à proprement parler, ceux-ci montrent que la moitié des adolescent.es partipant.es (A2, A3, A5, A6, A7, A9, A13, A15) perçoivent du respect mutuel en contexte de PDP : le respect mutuel est une « manière d'être, genre, qui inclut » (A3), une « attitude » (A5) : « Si je veux être respectée, je pense que je devrais respecter les autres. Parce que si je montre une attitude négative, c'est vraiment une attitude négative que je vais recevoir en retour » (A5). Certains élèves perçoivent que ce respect peut être conditionné par la reconnaissance des habiletés intellectuelles et sociales de la personne interlocutrice (personne enseignante ou élève). En d'autres

mots, iels ont la perception que la mobilisation des habiletés intellectuelles et sociales assure un dialogue clair et respectueux: « Justement, en mettant en pratique les outils de pensée et tout, des choses comme ça, éviter de faire des sophismes ou des choses de même, vraiment juste comme tu discutes de façon diplomatique, puis tu restes comme respectueux envers les autres, puis justement tu construis ta pensée d'une façon qui est claire pour les autres » (A4). Les élèves en nomment plusieurs habiletés intellectuelles qui sont à la fois mobilisées par eux-mêmes et par leurs pairs lors de la PDP, habiletés qui contribuent à créer un climat de respect lors des dialogues : nommer le ou les repères (A4, A7, A10, A11, A12, A1, A14, A16), reformuler l'idée d'une autre personne (A2, A6, A7, A9, A11, A12, A13), donner un exemple, des exemples (A1, A2, A7, A10, A12, A16), donner une raison ou un argument (A1, A4, A7, A9, A15), formuler un désaccord (A2, A9, A10), apporter une nuance ou nuancer (A1, A3), regarder l'envers de la position (A3, A11), donner un contre-argument ou un contre-exemple (A8, A12), faire la synthèse ou le résumé (A7, A9), dégager un présupposé (A9, A12), éviter les sophismes (A4, A11), évaluer une raison (A2), faire la description (A1), identifier une cause (A15), identifier une conséquence (A1), poser une question de clarification (A10).

Les résultats indiquent également que le respect mutuel est motivé par la réciprocité : l'élève reconnait les habiletés de l'autre (personne enseignante, élève) et s'attend à ce que les siennes soient également reconnues : « chacun prend son tour pour lever la main et on émet toute notre opinion en utilisant des outils de pensée qui nous permettent de reconstruire et d'élaborer des conversations plus philosophiques » (A15). Les habiletés sont utilisées de manière réciproque « pour penser » (A4). La reformulation, par exemple, est utilisée par la personne enseignante et les pairs pour que « tous les autres comprennent » (A2, A12) l'idée avancée et pour « bien répondre »

à la question posée (A7). La grande majorité des élèves (10/16) perçoit que leurs pairs font l'effort de mobiliser leurs habiletés intellectuelles pour « aider à construire », à « co-construire », à « build up with others » ou « reconstruire » (A2, A3, A4, A6, A9, A10, A11, A12, A13, A15).

En outre, A5 explique que le respect qu'il porte envers l'enseignante est motivé par la réciprocité :

> mon enseignante, je pense qu'elle fait du mieux qu'elle peut à chaque jour pour faire son travail, pour nous aider et pour nous éduquer. Je pense que le moins qu'on peut faire, c'est vraiment de lui montrer le même respect qu'elle nous montre. Personnellement, je n'ai jamais eu d'enseignante, par exemple en ÉCR, qui a dit quelque chose de mal ou qui n'a pas respecté mon point de vue ou ma prise de parole. Moi aussi, je veux lui montrer du respect.

Toujours en ce qui a trait à la personne enseignante, A2 explique qu'elle est aussi co-chercheuse dans la PDP : « moi, je trouve ça le fun quand un prof est un peu comme un élève, puis tu sais, c'est pas qu'il lève la main et tout, mais tu sais, que des fois, il soit encore avec nous pour construire nos idées, donner des nuances ». Cet effort pour construire ensemble est en quelque sorte lui aussi conditionné par la réciprocité : l'élève a du respect pour ses pairs et son enseignante, puisqu'en fournissant l'effort de co-construire, il sait que ses pairs et l'enseignante le feront aussi.

En ce qui a trait à la prudence comme composante du respect mutuel, celle-ci est associée, dans les propos des élèves, à la sensibilité. A13 explique que la reformulation est une habileté qui

permet d’aider l’autre dans l’expression de son idée sans qu’elle se sente rabaissée. A5 et A11 expliquent que beaucoup d’élèves n’hésitent pas à formuler des questions pour contribuer à l’avancement du dialogue ou à inviter l’autre à faire preuve de plus de prudence pour éviter une attaque personnelle :

> Oui, il y a beaucoup d'élèves qui posent des questions durant les discussions, surtout dans les moments où la discussion est un peu plus arrêtée ou qu'on tourne en rond, ils vont poser des questions pour ramener une autre discussion. Parfois, par exemple, si la situation dérape un peu, par exemple avec l'élève l'année passée, durant la discussion sur l'avortement, il y avait un autre élève aussi qui ne pensait pas comme lui, puis lui était un peu plus agressif, il ne donnait pas son point de vue correctement, dans le sens qu'il essayait un peu d'attaquer les personnes. Donc, il y a une élève qui a apporté son point de vue, puis elle lui a expliqué qu'il devrait faire un peu plus attention à ce qu'il dit pour ne pas faire d'attaques personnelles. Donc, parfois, il y a des élèves, c'est ça, qui prennent des mesures pour que la discussion se fasse un peu plus, de façon plus civile.

Sur le plan des relations sociales, la prudence prend la forme d’une posture de retenue donnée en ayant pour attente qu’elle soit reçue en retour. Certains élèves perçoivent qu’il est nécessaire de « se garder un filtre » (A2). A6 explique clairement l’attente de prudence pour

préserver le respect mutuel : « c'est sûr, le respect, ça revient. Parce que dans le fond, tout le monde s'attend à ce que ses idées soient bien accueillies. Même si on les contredit, on s'attend des autres qu'ils ne soient pas brusques, qu'ils ne fassent pas d'attaques personnelles de sophisme comme ça ». A6 explique aussi que même si le goût de rire vient, il faut être capable de retenue : « je reste en silence la plupart du temps, puis j'écoute, puis je ne suis pas pour rire du point de vue des autres parce que j'aime pas qu'on me fasse à moi. Fait que non, j'ai jamais vraiment été irrespectueuse parce que je ne vois pas le but » (A2).

Bref, les résultats montrent que le respect mutuel (élève-élève ou personne enseignante-élève) est perçu en contexte de PDP et associé au fait que les pairs et la personne enseignante reconnaissent les habiletés intellectuelles des autres et leur apport dans l'effort de co-construction qui se développe, s'attendent à un respect réciproque et adoptent une attitude de prudence : « tout le monde regarde la personne qui parle, tout le monde écoute, tout le monde répond, construit avec les autres. C'était beau à voir » (A11).

4.4.4 Le respect de considération

Pour ce qui est du respect de considération, les résultats obtenus ont conduit à remplacer l'élément « enrichissement » de la grille par celui de « soin ». Le tableau 25 expose cette modification et sert de rappel des composantes associées à ce type de respect.

Tableau 25. Éléments perçus du respect de considération en contexte de PDP

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir			Respect perçu			
			Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité					Différence
	Motivation					Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité					~~Enrichissement~~ Soin
	Effort					Adapter

L'analyse transversale des résultats montre que les éléments qui sont les plus perçus comme étant associés au respect de considération sont la reconnaissance de la différence comme une condition au respect (A3, A5, A6, A7, A8, A10, A15) et l'effort déployé pour adapter ses paroles et ses gestes afin de préserver le respect de l'autre (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A16).

En contexte de PDP, les élèves perçoivent que le respect peut être conditionné par la reconnaissance et l'appréciation de la différence ou des différences : « le prendre en compte, pas nécessairement, mais juste être ouvert à ce qu'il y ait des différences et que les autres puissent penser d'autres choses qui pour nous ne font pas vraiment de sens. Et d'accepter que ça peut exister » (A8). Les élèves reconnaissent que leurs pairs peuvent avoir des idées différentes (A3, A5, A6, A7, A8, A10, A15). Certains nomment que le dialogue peut permettre de mieux se comprendre les uns les autres (A3, A5, A9), que les idées ou les points de vue de la personne enseignante et des pairs peuvent permettre à un élève de faire avancer ou de dépasser son point de vue initial (A3, A5, A6, A10, A15), mais aussi qu'elles permettent de faire avancer le dialogue

(A3). Lors de son entretien, A6 insiste sur l'apport du dialogue pour l'enrichissement du soi : « c'est sûr que si tu es dans un dialogue et que tout ce que tu fais c'est écouter, au moins, tu sais, aies une pensée toi-même, tu sais, toi envers toi-même. Fais ton cheminement pour au moins retirer quelque chose de ça. Je pense que c'est important ».

Les résultats montrent également que certains élèves interrogés reconnaissent les compétences de la personne enseignante à les former au dialogue et à les préparer, d'une certaine manière, pour la vie, et lui vouent pour cette raison du respect. En d'autres mots, ils perçoivent les différences (d'âge, d'expérience, de formation) de la personne enseignante comme un enrichissement pour leur développement intellectuel et social. En pratiquant le dialogue philosophique avec ses élèves, ils perçoivent que la personne enseignante cherche à les préparer, à les « augmenter » pour la vie, en essayant de leur donner plus confiance en eux (A1), en leur apprenant à se défendre intellectuellement par la qualité de leurs arguments (A1), en les emmenant à se dépasser (A2, A15), en développant leurs compétences à dialoguer pour qu'ils réussissent dans la vie à avoir des conversations civiles (A5), à leur apprendre en tant qu'humain à prendre le temps de « rester dans un sujet » (A6), à leur apprendre à être respectueux pour qu'ils puissent l'être dans leurs futures relations professionnelles (A7).

Pour près de la moitié des élèves (7/16), le respect est vu comme étant motivé intrinsèquement, c'est-à-dire que toute personne devrait avoir pour valeur profonde le respect. A2, A4, A5, A8, A10, A13 et A14 considèrent le respect comme une des valeurs les plus importantes à l'école comme dans la vie. A4 exprime que c'est une valeur prioritaire, « parce que si tu ne respectes pas, il n'y a pas d'égalité, il n'y a pas de liberté ». Toutefois, l'analyse relève qu'aucun

des élèves interrogés n’a mentionné percevoir ce respect intrinsèque (comme valeur profonde) chez la personne enseignante ou les pairs. A14 explique que le respect est nécessaire pour entretenir des relations sociales et que sans respect, il n’est pas possible d’interagir avec l’autre. A14 affirme espérer que les autres portent cette valeur en eux: « à l'école, c'est imposé, mais je pense, bien j'espère, j'espère que c'est pas moi qui est trop naïf pour ça, j'espère que le monde ont cette valeur avant de venir à l'école ». Ainsi, le respect comme « valeur » profonde semble davantage relever de la supposition que de l’observation à partir de gestes et de paroles explicites.

Pour certains élèves, le respect de considération s’exprime à travers l’effort porté à adapter ses paroles et ses gestes pour préserver le respect de l’autre. Pour s’adapter à l’autre sans le blesser, A6 explique qu’il est nécessaire, par exemple, de réfléchir, avant de parler, aux émotions que les paroles peuvent susciter chez l’autre : «je pense que c’est important de réfléchir avant de parler parce que si tu dis quelque chose qui peut être choquant et que tu ne penses pas réellement, ça peut blesser. C’est important d’y penser avant de parler». Certains élèves (A1, A2, A5) sont conscients du fait qu’il existe des sujets plus sensibles pour certaines personnes et qu’il peut donc être important de bien choisir ses mots pour ne pas blesser l’autre. L’adaptation la plus fréquemment nommée est toutefois celle d’avoir appris dans le contexte de la PDP, verbalement, à attaquer l’idée de l’autre plutôt que la personne lors d’un désaccord (A3, A5, A6, A8, A16). A16 explique de manière plus détaillée comment la personne enseignante intervient pour aider les élèves à prendre conscience de leur réflexe et leur explique l’importance de se décentrer ou plutôt de se centrer sur l’idée plus que sur la personne :

> C'est sûr que présentement je pense justement à la dernière CRP qu'on a eue, on est souvent revenu sur le fait que certaines personnes peuvent avoir le réflexe de dire je ne suis pas d'accord avec toi et non avec ton propos. Ça c'est quelque chose justement que notre professeur a intervenu là-dessus en disant que c'est pas nécessairement cette personne-là et que cette personne-là peut se sentir attaquée par rapport à ça, mais plus de dire je ne suis pas d'accord avec l'idée que. C'est sûr que ça c'est mieux prononcé parce que sinon en tant que personne je ne suis pas d'accord avec toi ça peut faire en sorte que tu te sens un peu moins à l'aise de parler par après.

Les élèves observent aussi que lors de la PDP, des efforts sont faits par la personne enseignante et les pairs pour que le dialogue se déroule « sans trop couper un peu dans la connexion » (A7), pour qu'il y ait un « ajustement » (A5), pour avoir « une interaction intéressante qui marche avec la conversation » (A10), pour « suivre » la discussion (A11, A16) et qu'il faut « être attentifs » (A3), qu'« il faut vraiment connecter » (A12).

Pour ce qui est de l'élément de soin se rapportant au critère de sensibilité, les résultats montrent qu'il est perçu à travers certaines attentions comme celle de regarder la personne qui parle (A2, A3, A7, A11) et d'adopter un ton de voix qui est doux, « qui n'est pas trop sec, qui n'est pas accusateur » (A3, A12). A4 explique dans son entretien que les élèves vont aussi tenir compte de l'état mental de l'autre, comme son anxiété, sa timidité, sa tristesse, pour s'assurer qu'il se sente

le mieux possible et du fait que, de manière générale, ce n’est pas tout le monde qui est à l’aise de parler : « t'sais, mettons, une personne qui parle pas beaucoup et qui lève sa main pour parler, les gens vont beaucoup l'écouter à ce moment-là parce qu'ils savent que, justement, cette personne-là parle pas beaucoup ». A6 explique que lorsqu’une personne s’ouvre personnellement sur une expérience qu’elle a vécue et qui était difficile ou sensible, les autres vont tenter de la soutenir : «je n’ai jamais vu quelqu’un qui s’est fait intimider face à une situation comme ça dans laquelle il s’est ouvert. […] J’ai vraiment l’impression qu’au contraire, il va y avoir des gens qui vont essayer d’aller soutenir cette personne-là». Les résultats montrent cependant que cet élément de soin est perçu par quelques élèves seulement (6/16).

Bref, le respect de considération est perçu dans le contexte de la PDP, mais surtout à travers la reconnaissance de la différence comme une condition au respect de l’autre et l’adaptation des paroles et des gestes pour préserver le respect de l’autre.

4.4.5 Grille d’analyse revu à la suite des résultats

L’analyse des résultats nous permet de proposer une grille améliorée qui est plus fidèle aux propos des adolescent.es participant à l’étude (voir tableau 26).

Tableau 26. Tableau d'analyse amélioré des 4 types de respect en contexte de PDP

Rapport à la parole Rapport aux savoirs Rapport au pouvoir		Respect perçu			
		Utilitaire	**Mérité**	**Mutuel**	**Considération**
Statut perçu	Conditionnalité	Règles	Droits	Habiletés intellectuelles	Différence
	Motivation	Peur	Normes	Réciprocité	Valeur
Inclusion perçue	Sensibilité	Écoute	Ouverture d'esprit	Prudence	Soin
	Effort	Ne pas	Accueillir	Co-construire	Adapter

4.4.6 La définition du respect des adolescent.es interrogé.es

Les entretiens menés auprès des élèves se terminaient par des questions les invitant à identifier des mots clés qu'ils associent au respect et à proposer une définition de celui-ci. Les mots clés nommés explicitement par les élèves ont été *écoute*, *ouverture d'esprit* et *adapter* (dans le sens de faire attention), alors que les définitions contenaient surtout les mots *ouverture d'esprit* et *adaptation* (dans le sens de faire attention à l'autre). La synthèse des définitions permet de proposer que, pour les adolescent.es interrogé.es, le respect consiste à être ouvert d'esprit pour tenter de comprendre l'autre personne et de faire en sorte qu'elle se sente bien d'être qui elle est, avec ses idées qui peuvent être différentes : « Le respect, pour moi, c'est tous les gestes que tu vas poser pour s'assurer que tout le monde est bien dans l'environnement. Fait que, tu sais, mettons, quand...Tu sais, genre... C'est tough. Mais genre, juste comme, tu sais, s'assurer que tout le monde est... se sent accepté et à sa place, autant physiquement que mentalement » (Ado 6). Les résultats montrent que la définition du respect que propose les adolescent.es interrogées se rapporte davantage au respect de considération.

En sommes, à partir de l'ensemble des résultats obtenus, il est possible de constater que le respect mutuel est le type de respect le plus perçu par les adolescent.es dans le contexte de la PDP. Il est aussi possible de constater que le respect perçu dans ce contexte dépasse le respect minimal accordé dans la vie quotidienne, puisque le respect qualifié comme *de base* regroupe les éléments des respects utilitaire et mérité. Enfin, les résultats ont permis d'observer qu'en tenant compte des définitions des adolescent.es, le respect de considération est le type idéal vers lequel il faut tendre si l'on porte cette valeur en soi. Par ailleurs, même si le respect de considération n'est pas le type le plus perçu par les élèves en contexte de PDP, il reste que les éléments s'y rapportant sont nommés par certains.

CHAPITRE 5. DISCUSSION

Ce chapitre est consacré à l'interprétation des résultats des analyses qualitatives qui ont été réalisées afin de générer des éléments de réponse. Rappelons que cette étude s'intéressait au respect perçu par des élèves du secondaire en contexte de PDP et visait plus spécifiquement à distinguer des paroles et gestes que ceux-ci associent à deux grandes dimensions du respect, soit le statut et l'inclusion), aux quatre critères (conditionnalité, motivation, sensibilité, effort) des différents types de respect ainsi qu'aux rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir de la PDP.

Les résultats de cette étude viennent appuyer l'hypothèse de départ selon laquelle les élèves du secondaire font l'expérience du respect en contexte de PDP : ils sont plusieurs à percevoir que le respect est augmenté dans ce contexte en comparaison à d'autres contextes scolaires et de la vie quotidienne. Les principaux résultats permettent aussi de soutenir les résultats de certains travaux antérieurs recensés.

5.1. LES DEUX DIMENSIONS DU RESPECT PERÇU : LE STATUT ET L'INCLUSION

Pour ce qui est de la première dimension du statut, les résultats suggèrent que, dans le contexte de la PDP, les élèves perçoivent que chaque membre du groupe a un statut d'interlocuteur valable. Ceci est un élément fondamental du rapport à la parole dans la PDP et rejoint la dimension du statut perçu documentée par Huo et al. (2010). La PDP agirait donc comme un espace de reconnaissance de la parole proche du respect de considération, selon lequel chaque idée, même si elle est marginale, minoritaire ou évaluée et rejetée, a sa place dans la progression du dialogue. Toutefois, malgré la reconnaissance de ce statut en contexte de PDP, les résultats suggèrent que

certains élèves conservent des étiquettes sociales (ex : clown, pas social, moins intelligent). Le statut d'interlocuteur valable accordé à tous les membres du groupe pendant le dialogue entre ainsi en tension avec une forme de hiérarchie sociale informelle qui opère en même temps. Cette tension illustre ce qu'Anderson et al. (2015) avancent sur la contextualité du statut social: il peut être contextuellement élevé pour des élèves stigmatisés. Ce constat mène à deux hypothèses : 1) il pourrait y avoir plusieurs niveaux d'interlocuteurs valables, c'est-à-dire que certaines et certains interlocuteurs pourraient être perçus comme étant plus *valables* que d'autres; 2) la reconfiguration temporaire du statut ne permettrait pas d'effacer les inégalités sociales perçues au sein du groupe. Ces hypothèses pourraient être mises en lien avec les travaux de Leary et al. (2014) qui indiquent qu'un élève peut percevoir avoir un statut élevé sans le posséder réellement et les travaux de Spears et al. (2006) qui montrent que le respect perçu est influencé par les méta-perceptions, c'est-à-dire médié par ce que l'élève pense que ses pairs pensent de lui. Par exemple, il se pourrait qu'en contexte de PDP dans son cours d'ÉCR, en comparaison avec un autre contexte d'enseignement et d'apprentissages dans le cours de mathématiques, un élève perçoive plus de respect, car sa perception est influencée par le fait que les autres (les pairs et la personne enseignante) pensent qu'il est un interlocuteur valable alors que dans le contexte de l'autre cours, il ne l'est pas.

Pour ce qui est de la dimension de l'inclusion, les résultats laisse penser que les élèves la perçoivent surtout à travers la posture des autres, qui pourrait être qualifiée de posture d'écoute, d'ouverture d'esprit et d'entraide, ainsi qu'à travers certains gestes relationnels explicites dans le dialogue comme inviter un pair à prendre la parole, faire un lien avec l'idée de l'autre ou reformuler l'idée de l'autre pour qu'elle soit comprise. Ces résultats rejoignent ceux de Baumeister et Leary (1995) sur le besoin fondamental d'appartenance : lors de la PDP, la majorité des élèves

démontrent par leurs gestes qu'ils souhaitent prendre part au dialogue, appartenir au groupe. Cependant, d'autres gestes, comme le bavardage, la fermeture d'esprit et le manque d'écoute sont perçus comme étant nuisibles pour l'inclusion. Il semble donc raisonnable de penser que l'inclusion repose en grande partie sur un climat relationnel fragile : la PDP offrirait un cadre favorable à l'inclusion, mais ne la garantirait pas toujours, parce que ce ne sont pas tous les élèves qui s'engagent de manière réelle et sincère dans la reconnaissance de l'autre et de son inclusion dans le dialogue. De plus, les résultats mènent à formuler l'hypothèse que l'inclusion perçue dans la PDP dépend d'au moins trois facteurs non-négligeables : les règles établies, l'autorité de la posture enseignante et le rôle de l'élève-président.e. Est-ce que grâce à ces trois facteurs, la PDP peut servir de contexte d'apprentissage du traitement juste, c'est-à-dire des gestes relationnels explicites qui favorisent la reconnaissance du statut d'interlocuteur valable et l'inclusion dans le dialogue?

5.2 LES TYPES DE RESPECT PERÇUS

Comme il l'a été présenté dans le chapitre précédent, il ressort de l'analyse des résultats que le type de respect le plus perçu est le respect mutuel, suivi des respects utilitaire et de considération, puis du respect mérité. De manière plus spécifique, le respect mutuel est surtout perçu à travers les éléments *habiletés de pensée* et *co-construction*. Le respect utilitaire est quant à lui perçu à travers l'élément *écoute*, tandis que le respect de considération l'est à travers l'élément *différences*. Les éléments du respect mérité sont très peu perçus.

5.2.1 L'angle rationnel du respect

En portant une attention aux écrits portant sur la PDP, il nous semble possible d'expliquer que les quatre éléments associés au respect qui sont les plus perçus soient les habiletés de pensée, la co-construction, l'écoute et les différences. Dans la littérature scientifique, ces quatre éléments reviennent constamment et sont sans doute ceux qui sont les plus transversaux parmi les pratiques. Ils font d'ailleurs partie de la recension des écrits de Wahab (2022) portant sur la PDP. Si l'on remonte aux origines de la pratique de la philosophie avec les enfants, Lipman (1978) avait d'abord pour visée le développement de la logique formelle. C'est lors de sa collaboration avec Sharp (2024) qu'une attention sera portée à la dimension affective.

Des auteurs, dont Bouchard et Daniel (2018), qui se sont intéressé aux dimensions sociale et affective de la PDP, ont soulevé que les pratiques axaient davantage sur la dimension rationnelle du dialogue philosophique et nous faisons l'hypothèse que cela pourrait expliquer que le respect soit aussi davantage perçu à travers cette dimension. En d'autres mots, le respect serait perçu comme favorisant le processus de recherche, mais ne serait pas perçu comme favorisant aussi l'enrichissement du soi ou de l'autre. Même si l'écoute et l'ouverture aux points de vue différents pourraient être associés à la dimension affective ou à la dimension sociale, nos résultats indiquent qu'elles semblent perçues davantage comme servant le processus de recherche, c'est-à-dire mobilisées selon une visée intellectuelle ou rationnelle. Il se pourrait que les élèves écoutent l'autre et se montrent ouverts à ses idées parce qu'elles et ils sont motivés davantage par l'idée de faire progresser le dialogue (et avoir une bonne note) que pour prendre soin de l'autre ou pour adapter leurs paroles et leurs gestes pour l'inclure dans le groupe.

Concernant les *différences*, lorsque les élèves les accueillent et cherchent à les comprendre, il s'agit d'un premier pas vers le respect de considération. Les travaux d'Évelyne Mailhot-Paquette (2024), qui s'intéressent au recours à la narration dans la PDP, indiquent que le partage de l'expérience personnelle peut contribuer à la co-construction du sens dans la recherche philosophique et permettre aux personnes participantes de se sentir pleinement engagées dans le processus. Il serait pertinent que de futures recherches s'intéressent aux liens possibles entre le partage d'expérience personnelle dans la PDP et le respect de considération, en les questionnant sur la valeur qu'ils accordent aux différences individuelles pour leur enrichissement personnel. Nos résultats permettent d'avancer l'hypothèse que les différences individuelles pourraient être écartées rapidement lorsque le processus de co-construction se concentre sur ce qui est *commun* (ou partagé).

5.2.2 L'écart entre la conception et l'expérience du respect

Un résultat qui attire notre attention est celui concernant les définitions que les élèves ont données, en toute fin d'entretien, au respect. Ces définitions contiennent une dimension affective importante, celle du *soin*. En effet, plusieurs élèves mentionnent que le respect correspond à faire attention à l'autre pour ne pas le blesser. Ces résultats indiquent que le respect est perçu dans une perspective de *relation* à l'autre, de *rapport* à l'autre. Les résultats de notre étude corroborent ceux de Frei et Shaver (2002), en suggérant que le respect n'est pas une émotion, mais davantage une attitude ou une disposition envers l'autre basée sur ses qualités perçues.

Pourtant, lorsque ces derniers parlent de la manière dont se déroule la PDP en classe, la dimension du *soin* est peu présente. Si Sharp (2004) et Hawken (2021) affirment que la PDP exige

une posture active de soin (c*aring thinking*) vis-à-vis des autres, nos résultats montrent que cette dernière n'est pas perçue par les adolescent.es dans la pratique. Il y a donc un écart important entre la manière dont les élèves conçoivent le respect (la définition qu'ils en ont) et l'expérience qu'ils en font. En d'autres mots, les élèves donnent une définition se rapportant au respect de considération, mais la majorité d'entre elles et eux ne l'appliquent pas une fois dans l'action, leurs paroles et leurs gestes se rapportant davantage aux autres types de respect. De plus amples recherches apparaissent nécessaires pour arriver à identifier des ajustements qui pourraient être mis en place (dans l'enseignement explicite, dans la démarche, dans l'animation, dans les retours métacognitifs, etc.) afin de travailler ou de rendre plus perceptible les éléments se rapportant au respect de considération. Une des pistes pour rendre plus perceptible les éléments se rapportant au respect de considération semble être l'enseignement explicite. En effet, nous remarquons que les quatre éléments ayant été les plus perçus et relevés dans nos analyses sont également les quatre éléments qui semblent avoir été les plus enseignés explicitement par la personne enseignante. Par exemple, dans leurs propos, les élèves expliquent que la personne enseignante leur a enseigner explicitement ce qu'elle entend par *écoute* : il faut regarder la personne qui parle et tenter de comprendre ce qu'elle dit en lui demandant de reformuler au besoin ou à un pair de le faire. Lorsqu'elle aborde le respect de considération, il faudrait, entre autres, que la personne enseignante prenne le temps d'enseigner explicitement ce qu'est une différence et de donner des exemples de différences, ce qu'est une valeur et ce que cela a pour effets sur la parole et les gestes d'avoir le respect comme valeur, de montrer comment la prise en compte d'une différence peut enrichir le dialogue, une idée ou un point de vue initial, de modéliser des prises de parole et des gestes qui témoignent d'une adaptation à la différence d'un pair, etc. Nos résultats suggèrent d'ailleurs que

la personne enseignante semble être en mesure de modéliser le respect de considération en contexte de PDP, mais d'autres recherches seraient nécessaires pour pouvoir avancer que les personnes animatrices ou enseignantes en contexte de PDP sont *toujours* un modèle de respect de considération. Nous pouvons néanmoins supposer que le respect de considération est possiblement davantage présent que ce que nos résultats laissent croire, mais qu'il est peut-être moins perçu parce qu'il n'est pas connu et que les éléments s'y rapportant n'ont pas été enseignées explicitement aux élèves, comme peuvent l'être au contraire les *habiletés de pensée* ou la *co-construction* pour le respect mutuel.

La piste de l'enseignement explicite pourrait cependant ne pas être suffisante, puisqu'elle se centre surtout sur la dimension rationnelle du respect de considération. Les travaux de Tronto (2009) et Gilligan (2008) suggèrent qu'avoir une démarche réflexive avec les élèves sur le respect de considération ne serait pas suffisant pour qu'elles et ils soient plus disposés à ce type de respect. Pour travailler certaines dispositions morales avec les élèves, il se pourrait alors que la personne enseignante est avantage à s'inspirer des démarches et des principes relevant des éthiques du *care*. Plusieurs auteurs insistent d'ailleurs sur la nécessité de tenir compte des émotions lors de la PDP (Bérard et al., 2021, Polo, 2022, Renard, 2024). Les éthiques du *care* ont souvent critiqué les approches rationalistes de l'éducation éthique en soulignant qu'elles ne prenaient pas suffisamment en compte les émotions, la bienveillance, le soin, qu'elles étaient trop centrées sur la dimension cérébrale des relations à autrui. Cette dimension du soin est très présente dans les définitions que les élèves donnent du respect, mais peu perçue dans la PDP. Pourquoi? C'est comme si au fond d'eux, les élèves savaient que le respect implique une idée de soin, qu'il est une valeur profonde permettant d'accueillir la différence, mais que la classe porte encore les traces de

la définition utilitaire que se fait l'école du respect : suivre les règles, écouter et demander le droit de parole à l'autorité. L'étude de Point (2021) soulève un défi majeur pour la formation des futures personnes enseignantes : leur conception du *care* rend difficile son expression au sein de l'espace scolaire, « car son caractère introspectif (donc ne pouvant être évalué), supposé instinctif (donc ne pouvant être appris) et abstrait (donc ne pouvant se réaliser par des techniques d'animation par exemple) ne peut pas véritablement donner lieu à une pratique identifiée et transmissible pour les enseignants » (p.112). De futures recherches seraient utiles pour voir si la conception du *care* qu'a la personne enseignante peut empêcher ou faciliter l'apprentissage et l'expérience du respect de considération en classe.

5.2.3 Juxtaposition des types de respect

Les résultats de notre étude corroborent la proposition de Nasie (2022) selon laquelle 4 grandes conceptions du respect peuvent être perçues. Comme les adultes interrogés par Nasie (2022), les adolescent.es qui pratiquent le PDP en classe perçoivent des éléments liés aux quatre types de respect. L'interprétation des résultats invite toutefois à repenser la forme du schéma proposé par Nasie (2022) pour mieux représenter le respect perçu en contexte de PDP, qui aurait avantage à être imaginé à la manière des poupées russes, c'est-à-dire comme des dimensions s'emboitant les unes dans les autres. En effet, lorsqu'un élève perçoit davantage les éléments liés au respect utilitaire, il a tendance à ne pas percevoir les éléments liés aux autres conceptions tandis qu'à l'inverse, l'élève qui perçoit les éléments liés au respect de considération a tendance à percevoir en même temps les éléments liés aux autres conceptions. De futures recherches seraient

nécessaires pour mettre à l'épreuve cette proposition, qui pourrait être imagée dans la figure 5 par le schéma suivant :

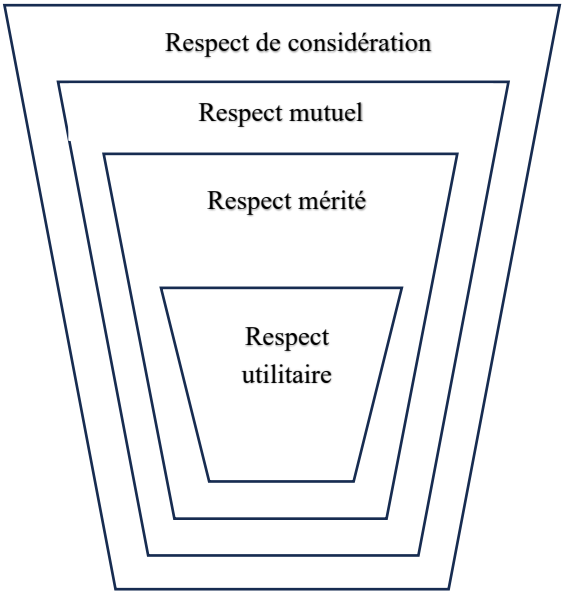


Figure 5. La juxtaposition des types de respect dans la classe

Cette figure fait elle-même émerger une hypothèse. Si les respects utilitaire et mérité ne sont pas les types visés par la PDP, ils demeurent néanmoins nécessaires à la construction, à l'apprentissage ou à la perception des respects mutuel et de considération. En ce sens, certains éléments s'y rapportant comme les règles, la peur, le droit de parole, les normes pourraient aussi être nécessaires ou contribuer à atteindre un niveau de respect mutuel ou de considération dans la classe. Les résultats de Demissie et al. (2019) indiquent que les élèves peuvent avoir la perception que les règles aident à la fluidité du dialogue et procurent un sentiment de sécurité qui fait en sorte que mêmes les élèves réticent.es participent. De plus amples recherches semblent ainsi nécessaires

pour étudier les relations entre les divers éléments des différents types de respect, comme les règles (respect utilitaire) et le soin (respect de considération), par exemple.

Cette hypothèse implique aussi que la personne enseignante qui cherche à développer un climat de respect mutuel ou de considération chez les élèves devrait considérer dans sa pratique et sa gestion de classe les éléments appartenant aux respects *de base* ou *minimal*. Elle pourrait, par exemple, annoncer et faire respecter les règles, annoncer les conséquences possibles aux manquements des règles, affirmer le droit de parole de chacun et chacune, enseigner explicitement les normes de politesse et de communication. Pour ce faire, elle devrait d'abord être en mesure de reconnaitre les quatre types de respect et les éléments s'y rapportant pour pouvoir évaluer l'état du climat relationnel dans sa classe.5.3 Le transfert du respect dans la vie quotidienne

Malgré le fait que tous les élèves interrogés nous aient mentionné en fin d'entretien que le respect était une valeur importante pour eux, nos résultats indiquent que les respects qui sont perçus lors de la PDP ne le sont généralement plus à l'extérieur de ce contexte d'enseignement-apprentissage. En effet, ils indiquent que dans les corridors de l'école, les autobus ou leur vie quotidienne, les élèves ne perçoivent pas ces types de respect et c'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils affirment avoir le sentiment que le respect est augmenté lors de la PDP. Ce résultat semble indiquer que la conception qu'ils ont du respect se transpose difficilement dans l'action et questionne à savoir si l'attitude respectueuse qui est adoptée en contexte de PDP est réellement intégrée chez les élèves ou actée. L'étude de Robert (2009) montre que la PDP a des effets positifs sur le raisonnement moral des enfants, mais les résultats de notre étude nous portent à penser que cela n'est pas suffisant pour qu'il y est un réinvestissement de l'agir moral à l'extérieur des murs

de la classe. Dans des études antérieures, il a été montré que les élèves réinvestissaient les habiletés de pensée acquises dans leur vie de tous les jours (Fournel et al., 2024; Gagnon et Sasseville, 2008; Gagnon et al., 2025, Gagnon, Couture et Yergeau, 2013). Pourquoi les élèves n'ont pas la perception que l'attitude de respect adoptée pendant la PDP n'est pas présente dans leur vie de tous les jours?

5.4 LES RAPPORTS AUX SAVOIRS, À LA PAROLE ET AU POUVOIR

Pour finir, la grille d'analyse des divers éléments se rapportant aux types du respect nous questionne sur la nécessité d'enseigner explicitement à l'élève les formes que peuvent prendre le respect en classe et leurs effets respectifs possibles sur le sentiment de respect, sur le sentiment d'avoir un statut égal aux autres et sur le sentiment d'inclusion dans le groupe. Un enseignement explicite des rapports aux savoirs, au pouvoir et à la parole qu'impliquent la PDP pourrait-il permettre de mieux situer l'élève sur le type de respect visé et sur la perception qu'on souhaite qu'il adopte de la personne enseignante et de ses pairs? Prendre davantage en compte les émotions, la bienveillance et le soin liés aux savoirs, à la parole et au pouvoir lors de la PDP favoriserait-il la disposition au respect de considération des élèves?

5.4.1 Les savoirs construits

À partir des résultats, il est possible d'interpréter que dans le contexte de la PDP, le respect envers le savoir semble surtout se manifester à travers deux éléments : l'ouverture d'esprit et la co-construction. Les élèves seraient ouverts à recevoir les savoirs détenus par la personne animatrice, à en accueillir des nouveaux provenant de leurs pairs, à en co-constuire avec la

personne enseignante et les pairs ou à remettre en cause ceux qu'ils ont. Dans les systèmes éducatifs où l'accent est mis sur la pensée critique et le questionnement des savoirs établis, le respect est davantage associé à une attitude d'ouverture d'esprit qu'à une obéissance passive (Popper, 1972). Puisque le savoir est considéré comme une construction collective dans la PDP, le respect est accordé davantage à la contribution individuelle de toutes les personnes participantes qu'à l'autorité en place. Ce rapport d'ouverture aux savoirs pourrait expliquer pourquoi la co-construction est l'élément associé au respect mutuel qui a été le plus fréquemment nommé par les élèves de notre étude. Ce résultat ne semble pas être sans lien avec les résultats de Cassidy et al. (2018), qui soutiennent que les élèves peuvent apprécier la structure de la PDP parce qu'elle peut soutenir l'engagement et l'autorégulation. Sachant que les rapports aux savoirs varient d'une matière scolaire à une autre (Gagnon, 2012), il serait intéressant de voir si la posture de l'élève envers les savoirs des différentes matières scolaires se manifeste davantage par une attitude d'ouverture et de co-construction ou par une obéissance passive. S'il s'agit d'une obéissance passive, il serait alors possible de penser que le respect mutuel en classe serait beaucoup moins présent ou perçu, puisque les élèves ne reconnaitraient pas la contribution possible de leurs pairs dans la construction des savoirs. Le respect de considération serait quant à lui absent de leurs perceptions. Sachant que les rapports aux savoirs varient selon les contextes culturels (Gagnon, 2012), il serait intéressant de voir si les élèves qui pratiquent la PDP dans des cultures où le savoir est considéré comme sacré et détenu par des figures d'autorité accordent le même respect à la contribution individuelle de leurs pairs.

5.4.2 La figure d'autorité considérée compétente et légitime

Les résultats de notre étude vont dans le même sens que ceux de Friedman (2008) : les élèves qui valorisent le savoir et respectent l'autorité de la personne enseignante tendent à s'engager plus activement dans le processus d'apprentissage. Dans le contexte scolaire, il peut être difficile de trouver un équilibre entre la reconnaissance de l'expertise de la personne enseignante et la promotion de la pensée critique et de l'autonomie des élèves (Hattie, 2009). Quoique de plus amples recherches soient nécessaires pour étudier cet équilibre fragile dans les différentes approches pédagogiques et leurs modèles d'autorité, nos résultats semblent pouvoir permettre de penser que la PDP est un contexte dans lequel la personne enseignante peut être perçue comme compétente et légitime, en même temps que les élèves se perçoivent comme autonomes et capables de critique dans le processus dialogique menant à la co-construction de leurs savoirs.

Alors que le respect de l'autorité a été traditionnellement associée à la hiérarchie et à la légitimité, nos résultats laissent penser que le respect de l'autorité en contexte de PDP est davantage associé à la reconnaissance que la figure d'autorité détient des savoirs et des compétences utiles pour les processus d'apprentissages et à la reconnaissance de sa légitimité comme guide dans le dialogue philosophique. Ils rejoignent donc ceux d'Anderson et al. (2015) et de Robbes (2016), qui indiquent que les élèves peuvent reconnaitre l'autorité de la personne enseignante et acquiescer à ses demandes volontairement lorsqu'ils accordent de la valeur à ses caractéristiques personnelles et professionnelles. Selon Robbes (2010), dans le contexte éducatif actuel, « l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir. Il est bien davantage celui qui crée les conditions effectives – didactiques et pédagogiques – permettant

à l'élève d'être engagé dans l'activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant qui détient l'autorité statutaire l'énonce ». Les propos consignés lors des entretiens laissent croire, qu'en contexte de PDP, de nombreux élèves portent un respect de considération envers la personne enseignante parce qu'ils reconnaissent que les compétences et les connaissances que cette dernière détient leur permettent de co-construire le sens dans le dialogue, ce qui contribue à enrichir leurs connaissances, leurs habiletés, leurs pensées, leurs personnes. L'*augere* semble d'ailleurs pouvoir être un élément observable de l'autorité éducative en contexte de PDP : l'autorité de la personne enseignante est une autorité qui augmente, fait croitre l'élève, pour qu'il puisse devenir à son tour autonome, auteur de lui-même, qu'il *s'élève* en autorité (Robbes, 2010).

La rigidité des approches autoritaires peut inhiber l'engagement des élèves et limiter leur capacité à exprimer des critiques constructives (Dewey, 1916). Il est d'ailleurs possible d'observer des personnes enseignantes qui prennent le risque de défendre une autorité se réduisant à leur statut ou à leur position de détenteur de savoir : elles se placent dans des situations où elles cherchent une obéissance immédiate des élèves, alors que ces situations peuvent générer une violence réactionnelle chez les élèves qui perçoivent ces situations comme de la malmenance (Robbes, 2010). Nos résultats corroborent ceux de Brusilovsky et Millá (2007) qui suggèrent que dans les contextes éducatifs qui privilégient l'apprentissage coopératif et le développement de compétences critiques, les élèves se sentent valorisés et respectés, ce qui renforce leur engagement et leur motivation. Nos résultats vont aussi dans le même sens que les propos avancés par Freire (1970) : la personne enseignante qui adopte une approche respectueuse reconnait les contributions

individuelles de ses élèves et encourage un dialogue ouvert et critique, où les savoirs sont co-construits plutôt que transmis. Nos résultats indiquent d'ailleurs que les élèves ont la perception d'être respectés par la personne enseignante et perçoivent qu'elle fait des efforts constants en s'assurant de les inclure dans le dialogue et en adaptant ses gestes et ses interventions pour maintenir un climat sain.

Selon les résultats obtenus par Robbes (2010) auprès d'un échantillon de personnes enseignantes, « le respect de l'élève pour l'enseignant ne se développera que si l'adulte, dans une première intention, fait le premier pas avant de l'attendre de l'autre. Il nait d'une posture éthique primordiale de l'adulte : c'est sa position générationnelle qui, parce qu'elle lui donne de fait une antériorité sur l'enfant ou l'adolescent, l'oblige à prendre l'initiative de transmettre le respect sans condition préalable ». Nos résultats nous amènent à penser que la personne enseignante lors de la PDP est ce que LaRusso et al. nomme « respect-oriented » (2008), puisqu'elle aide les élèves à penser par et pour eux-mêmes à l'aide des autres en valorisant chacun des points de vue, par exemple en les reformulant au besoin pour qu'ils soient bien compris, De futures recherches seraient nécessaires pour valider si dans d'autres contextes et milieux de la PDP, l'autorité de la personne animatrice ou enseignante peut être qualifiée « d'éducative » et le respect qu'elle porte à l'élève dit « de considération ». Plus largement, il serait intéressant d'étudier les liens possibles entre les autorités (autoritariste, évacuée et éducative) et les respects perçus (utilitaire, mérité, mutuel et de considération). Est-ce qu'un élève soumis à une autorité autoritariste ou évacuée peut se sentir respecté par la personne enseignante? Si oui, de quelle manière?

5.4.3 L'écoute de la parole des pairs

Le respect qui est accordé par l'élève à l'autre (personne enseignante, pair) dépend surtout de la perception qu'elle ou il a de si l'autre est valable (légitime). Les personnes sont généralement plus enclines à écouter et à valoriser les opinions et les idées des personnes qu'il considère comme ayant une expertise ou une expérience pertinente dans un domaine donné (Arendt, 1958; Goffman, 1967). Cela explique sans doute pourquoi l'écoute a été un des éléments les plus nommés par les élèves participant à notre recherche. Traditionnellement, c'est surtout la personne enseignante qui était considérée comme l'interlocutrice valable dans la classe et donc celle qui était écoutée. Toutefois, dans la PDP, c'est aussi tous les pairs qui sont des interlocuteurs valables et donc, qui doivent être écoutés (Tozzi, 2012). Les propos tenus par les adolescent.es lors des entretiens nous laissent penser qu'écouter attentivement la parole de ses pairs est un geste exigé en contexte de PDP qui ne le serait pas normalement dans un contexte de classe, ce qui pourrait contribuer, comme les résultats de Kitami (2019) le montrent, à aider les élèves à développer une conscience (awareness) des autres. Cette écoute attentive des pairs ne semble toutefois pas être présente sous n'importe quelle condition. Elle apparait liée aux rapports aux savoirs et à l'autorité propres à la PDP, c'est-à-dire au cadre pédagogique et épistémologique faisant appel à la diversité des points de vue dans le processus de recherche dialogique. Cet élément semble être à ne pas négliger dans le choix des approches pédagogiques par la personne enseignante, puisque l'élève qui est perçu comme un interlocuteur valable est davantage écouté par ses pairs et l'élève qui est écouté se sent respecté. Nous pourrions alors nous demander si, dans le contexte de la classe traditionnelle ou ordinaire, les élèves perçoivent que l'écoute de la parole des pairs est au cœur du processus de co-

construction des savoirs et de quelle manière cette perception influence le sentiment qu'ils ont d'être respectés ou non par leurs pairs et la personne enseignante.

5.5 LIMITES DE L'ÉTUDE ET PISTES DE RECHERCHE

Quoique les résultats de notre recherche semblent encourageants pour ce qui est du respect perçu en contexte de PDP, certains éléments doivent être pris en compte et rappellent que les résultats ou les liens qui émergent de nos analyses ne peuvent pas être généralisés en règles universelles. D'abord, nos résultats ont été obtenus auprès d'élèves de 4e secondaire (15-16 ans) et de 5e secondaire (16-17 ans) qui ont pratiqué le dialogue philosophique de manière régulière dans leur cours d'Éthique et culture religieuse (ÉCR). La PDP prenait donc forme à l'intérieur d'un cadre d'enseignement et d'apprentissage comprenant des éléments d'apprentissage déterminés et explicites, lesquels s'accompagnent de modalités d'évaluation. Cette caractéristique représente une limite aux résultats obtenus, puisque le respect est exigé et le manque de respect punissable dans le contexte scolaire. Quoique nommer par beaucoup d'élèves lors des entretiens, nos résultats ne nous permettent pas d'estimer dans quelle proportion le souci de désirabilité sociale (bien paraître devant les pairs, répondre aux demandes de la personne enseignante pour lui plaire, etc.) influence l'adoption d'une attitude respectueuse et le respect perçu en contexte de PDP.

Si nos résultats indiquent que ce sont surtout les éléments relevant des respects mutuels et de considération qui sont perçus en contexte de PDP, de futures recherches sont nécessaires pour évaluer dans quelle mesure c'est la PDP comme tel, dans les rapports aux savoirs, au pouvoir et à la parole qu'elle implique, qui conduit l'élève à adopter une attitude respectueuse en comparaison, par exemple, avec son souci de désirabilité sociale. De futures recherches seraient aussi nécessaires

pour vérifier si les résultats obtenus sont généralisables à des contextes extra-scolaires où les personnes participantes au dialogue philosophique sont changeantes, où la personne animatrice n'est pas dans un rapport d'autorité vis-à-vis les personnes participantes, où les personnes participantes ne sont pas évaluées de manière formelle par la personne en autorité.

Les résultats de notre étude nous semblent toutefois porteurs d'espoir pour la classe de demain. Ils montrent que le respect mutuel est celui qui est le plus perçu en contexte de PDP et que plusieurs élèves pourraient être à quelques pas d'intégrer et de percevoir davantage le respect de considération. Dans le domaine de la pratique du dialogue philosophique avec les enfants et les adolescents, il n'est pas rare d'entendre une personne animatrice ou enseignante raconter comment l'idée d'un enfant ou d'un adolescent est venu enrichir sa compréhension d'un concept, d'un phénomène, d'une réalité ou ses connaissances. Comme Espinoza (2022), nous pensons que les chercheurs auraient tout à gagner à reconnaitre que les adolescent.es ont des savoirs, des habiletés et des compétences qui peuvent leur permettre d'agir à titre de co-chercheurs. Sans négliger les apports de la recherche *sur* elles et eux, il serait aussi nécessaire de faire de la recherche *avec* les adolescent.es pour mieux saisir les réalités qui sont les leurs, comme la perception d'être respecté dans la classe et à l'école.

CONCLUSION

Le manque de respect à l'école, qu'il prenne la forme d'hostilité, de mépris ou de méfiance, représente un enjeu majeur pour le bien-être des élèves, leur engagement dans le groupe-classe et, plus largement, pour le climat scolaire. Les rapports publics les plus récents indiquent que certains élèves continuent de subir des agressions verbales ou sociales, d'être marginalisé.es ou humilié.es, avec des conséquences psychologiques et sociales parfois durables (Laforest et al., 2018). Face à ce constat, la PDP apparaissait comme une pratique pédagogique et didactique susceptible d'offrir un espace propice au respect.

Cette étude visait à explorer le respect perçu par des élèves du secondaire en contexte de PDP, en portant une attention particulière aux dimensions du statut et de l'inclusion, aux quatre critères des types de respect (conditionnalité, motivation, sensibilité, effort), ainsi qu'aux rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir. L'objectif était de comprendre comment les adolescents perçoivent le respect afin d'identifier des éléments qui en favorisent l'expérience. Les analyses qualitatives réalisées ont permis de mettre en lumière la manière dont les adolescents font l'expérience du respect, en identifiant les paroles et gestes qui y contribuent, tout en confrontant ces perceptions aux conceptions théoriques existantes.

Les résultats montrent que la PDP constitue un contexte favorable à la reconnaissance du statut d'interlocuteur valable, où chaque membre du groupe, malgré des étiquettes sociales persistantes, peut exprimer sa parole. Cette expérience rejoint la dimension du statut perçu documentée par Huo et al. (2010) et illustre la capacité de la PDP à créer un espace de

reconnaissance égalitaire. Toutefois, cette égalité semble coexister avec des hiérarchies sociales informelles, ce qui suggère que le respect perçu pourrait être modulé par des facteurs contextuels (Anderson et al., 2015). Ainsi, il apparaît que la PDP permet une reconfiguration temporaire du statut des élèves, mais ne suffit pas à effacer entièrement les étiquettes sociales.

La dimension de l'inclusion, quant à elle, est principalement perçue à travers les gestes relationnels et la posture des pairs et de la personne enseignante, tels que l'écoute, l'ouverture d'esprit et l'entraide. Inviter un pair à prendre la parole, faire un lien avec son idée ou la reformuler constitue des gestes explicites de reconnaissance sont des exemples illustrant l'importance du climat relationnel et du sentiment d'appartenance, conformément aux travaux de Baumeister et Leary (1995). Les résultats rejoignent aussi ceux de Spears et al. (2006) : l'inclusion perçue est subjective dans le sens où les perceptions que l'élève a de sa personne sont filtrées par ses méta-perceptions de la manière dont les autres la perçoivent et la traitent. L'inclusion demeure ainsi fragile et dépend largement des règles établies, de l'autorité de la personne enseignante et du rôle de l'élève-président.e, suggérant que la PDP offre un cadre propice au respect, mais ne le garantit peut-être pas systématiquement.

L'analyse des types de respect perçus indique que le respect mutuel est le plus fréquemment perçu, suivi des respects utilitaire et de considération, tandis que le respect mérité est rarement identifié. La prédominance du respect mutuel pourrait s'expliquer par l'accent mis sur la dimension intellectuelle de la PDP à travers les règles, l'animation ou les interventions. Les résultats montrent d'ailleurs que l'écoute, la co-construction et l'acceptation des différences sont mobilisées principalement pour favoriser le processus de recherche. L'écart observé entre la

définition du respect par les élèves et leur expérience en contexte de PDP soulève que la dimension affective, notamment le soin, est très présente dans la définition mais peu perçue dans la pratique. Ce constat suggère la nécessité d'un enseignement explicite et d'une modélisation contextualisée du respect de considération, pour rapprocher la théorie de la pratique et renforcer la disposition au respect des élèves. Les respects utilitaire et mérité, bien que secondaires dans la PDP, constituent néanmoins une base indispensable pour atteindre les respects mutuel et de considération. Certains éléments, tels que les règles ou le droit de parole, permettent aux élèves de s'engager respectueusement dans le dialogue. La PDP favorise ainsi le passage entre des niveaux de respect « de base » et des niveaux de respect plus « élevés », c'est-à-dire qui demande plus de sensibilité et d'effort.

Les rapports aux savoirs, à la parole et au pouvoir apparaissent pour leurs parts essentiels pour comprendre le respect perçu en contexte de PDP. Les rapports aux savoirs se manifestent principalement par l'ouverture d'esprit et la co-construction, valorisant la contribution individuelle de chaque membre du groupe plutôt que celle qui viendrait uniquement de la personne enseignante. Les résultats montrent que cette dernière exerce une autorité éducative ou bienveillante et que les élèves reconnaissent ses qualités et ses compétences, ce qui renforce leur engagement dans le groupe. L'écoute de la parole des pairs constitue un élément central de reconnaissance mutuelle et de valorisation de l'autre et de sa parole dans le dialogue. Cependant, les résultats suggèrent que les éléments nommés précédemment et favorisant le respect se déploient surtout dans le cadre structuré de la PDP et qu'ils sont peu transférés dans la vie quotidienne, soulignant les limites du réinvestissement en dehors de la classe.

Plusieurs implications pédagogiques émergent de cette étude. La PDP constitue un levier pour développer un climat de respect, mais sa pleine efficacité pourrait dépendre de l'articulation entre enseignement explicite, modélisation des gestes de respect et prise en compte de la dimension affective. Pour favoriser le respect de considération, il serait pertinent d'intégrer des démarches inspirées des éthiques du *care*, permettant de travailler la bienveillance et le soin au-delà de la rationalité et de la structure du dialogue. De plus, l'apprentissage des quatre types de respect et des éléments qui y contribuent pourrait permettre à la personne enseignante d'évaluer le climat relationnel de sa classe – à savoir s'il est respectueux - et d'adapter ses interventions pour que le groupe tende vers un respect de considération.

D'un point de vue scientifique, cette étude comble en partie une lacune importante : le respect n'avait jamais été documenté comme objet principal dans le contexte spécifique de la PDP au Québec. Les résultats obtenus permettent de formuler des hypothèses sur les éléments concrets favorisant le respect perçu et ouvrent des pistes pour des recherches futures : examiner le transfert de la disposition au respect en dehors du contexte scolaire, étudier les liens entre les types de respect et les formes d'autorité, explorer l'effet du partage d'expériences personnelles sur la perception du respect de considération, et tester la généralisation des résultats dans des contextes variés.

Les résultats obtenus offrent néanmoins un espoir concret : la PDP permet aux élèves de vivre et percevoir le respect, principalement mutuel et utilitaire, avec un potentiel pour intégrer progressivement dans la pratique des éléments du respect de considération. En ce sens, la PDP ne se limite pas à un exercice intellectuel, mais constitue un espace d'apprentissage éthique et social,

où les adolescent.es et les enseignant.es peuvent co-construisent un climat de respect. Elle offre un exemple concret de comment l'éducation peut non seulement instruire, mais aussi former des personnes capables d'interagir avec respect.

Enfin, cette recherche met en lumière l'importance de donner la parole aux adolescent.es, de reconnaître la valeur de leurs expériences et de leurs savoirs. La PDP constitue un espace où les élèves peuvent vivre le respect et, surtout, en percevoir l'expérience. Cette distinction est essentielle : percevoir le respect est la condition préalable pour qu'il produise des effets sur l'estime de soi, l'engagement et le vivre-ensemble.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abel, G. (2008). À l'horizon de la philosophie avec les enfants: la démocratie comme attitude. Dans C. Leleux (dir.). *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 189-205). De Boeck.

Agúndez-Rodríguez, A. et Gagnon, M. (2024). Les pratiques philosophiques pour le développement du pouvoir d'agir écocitoyen. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 19.1).

Anderson, C., Srivastava, S., Beer, J. S., Spataro, S. E. et Chatman, J. A. (2006). Knowing your place: Self-perceptions of status in face-to-face groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(6), 1094-1110.

Anderson, C., Hildreth, J. A. D., et Howland, L. (2015). Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature. *Psychological bulletin*, *141*(3), 574-601.

Arendt, H. (1958). *The human condition*. The University of Chicago Press.

Audrain, C. et Robert, S. (2011). Le programme « Prévention de la violence et philosophie pour enfants » de La Traversée. Diotime [En ligne], 50 |consulté le 17 février 2020. http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39755

Audley, S., Hsueh, Y. et Zhang, H. (2020). I'm respectful. Why don't they like me? Evaluator and gender effects of showing respect and children's social competence. *Social Development*, *29*(1), 249-272.

Barrow, W. (2015). 'I think she's learnt how to sort of let the class speak': Children's perspectives on philosophy for children as participatory pedagogy. *Thinking skills and creativity*, *17*, 76-87.

Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É. Et Proulx, M.-È. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement du Québec* [rapport de recherche adressé à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif]

Bélanger, N. et Gagnon, M. (2025). L'inclusion de l'adolescent.e dans la pratique du dialogue philosophique. *Childhood and philosophy,* (21), 1-24. https://doi.org/10.12957/childphilo.2025.89144

Bélanger, N., Gagnon, M. et Smith, J. (2023). La pratique du dialogue philosophique au service du respect inconditionnel de la personne enseignante. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 42-61.

Benade, L. (2011). Philosophy for children (P4C): A New Zealand school-based action research case study. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, *8*(2), 141-155.

Bérard, M., Coasne-Khawrin, M., Delanoë, A. et Dufourt, P. (2021). Care et philosophie pour enfants: au-delà du caring thinking, un projet éthique et politique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *23*(3), 1-15.

Berger, J., Cohen, B. P. et Zeltich, M., Jr. (1972). Status characteristics and social interactions. *American Sociological Review, 37*(3), 241-255. https://awspntest.apa.org/doi/10.2307/2093465

Bleazby, J. (2013). *Social reconstruction learning: Dualism, Dewey and philosophy in schools*. Routledge.

Bouchard, E., Lavoie, C. et Gagnon, M. (2015). L'observation des manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire. *Language and Literacy, 17*(4), 52-72.

Bouchard, N. et Daniel, M. F. (2018). Une typologie du dialogue en philosophie pour enfants examinée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, *62*(2), 113-122.

Branscombe, N. R., Spears, R., Ellemers, N. et Doosje, B. (2002). Intragroup and intergroup evaluation effects on group behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(6), 653-744. https://doi.org/10.1177/0146167202289004

Brendgen, M., Bowen, F., Rondeau, N. et Vitaro, F. (1999). Effects of friends' characteristics on children's social cognitions. *Social Development*, *8*(1), 41-51. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00079

Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Éditions Alcofribas Nasier

Brusilovsky, P. et Millán, E. (2007). User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems. Dans P. Brusilovsky, A. Kobsa et W. Nejdl (dir.), *The adaptive web: Methods and strategies of web personalization* (p. 3-53). Springer.

Cassidy, C. (2017). Philosophy with children: A rights-based approach to deliberative participation. *The International Journal of Children's Rights*, *25*(2), 320-334. https://doi.org/10.1163/15718182-02502003

Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L. et McLean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *23*(1), 81-96. https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1388654

Cassidy, C. et Heron, G. (2020). Breaking into secure: Introducing philosophical discussions to young people in secure accommodation. *Journal of Social Work*, *20*(3), 287-306.

Chirouter, E. (2019). De la philosophie à l'école à une école philosophique. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (53).

Churchill, S. D. (2021). Les dimensions descriptives et interprétatives de la recherche phénoménologique. Complémentaires ou mutuellement exclusives?. *Recherches qualitatives*, *35*(2), 45-63. https://doi.org/10.7202/1084380ar

Cinq-Mars, C. (2005). Étude sur l'impact du programme « Prévention de la violence et philosophie pour enfants ». www.latraversee-pvphie.com/ppt/recherche1.ppt.

Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock, M. H. et Floyd, R. (2006). Respect, liking, and peer social competence in China and the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development, 114*, 53–66. https://doi.org/10.1002/cd.175

Cornell, D., Shukla, K. et Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: a multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, *107*(4), 1186-1201. https://doi.org/10.1037/edu0000038

Costa-Carvalho, M. et Mendonça, D. (2017). Thinking like a community: Reasonableness and emotions. Dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dir.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, (p.127-134). Routledge.

Daniel, M.-F., Gagnon, M. et Pettier, J.-C. (2012). Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children. Dans J. Sutterby (dir.), *Advances in early education and day care, 16,* 159-181.

Daniel, M.-F., Gagnon, M. et Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school : Studies on the impact of philosophical praxis in pupils . Dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dir.). *International Handbook of Philosophy for Children* (p.236-245). Routledge.

Darwall, S. (1977). Two kinds of respect. *Ethics, 88*(1), 36–49. https://doi.org/10.1086/292054

De Cremer, D. (2002). Respect and cooperation in social dilemmas: The importance of feeling included. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(10), 1335–1341. https://doi.org/10.1177/ 01461670223683

De Cremer, D. (2003). Noneconomic motives predicting cooperation in public good dilemmas: The effect of received respect on contributions. *Social Justice Research*, *16*, 367-377. https://doi.org//0885-7466/03/1200-0367/0

Demissie, F., Burnett, C., Haynes, M. et Sharpe, S. (2009). 'Now I feel like I am at university': Using the philosophy for children (P4C) approach to promote engagement and academic literacy amongst undergraduate students. Dans I. Moore, J. Elving-Hwang, K. Garnett et C. Corker (dir.), *Case Studies: Volume 1* (p. 69-80). Centre for Promoting Learner Autonomy

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*.

Dewey, J. (1958). *Experience and nature.* Dover Publications Inc.

Duclos, A. M. (2010). *Le programme de philosophie pour enfants en contexte scolaire comme outil de compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.

Dufourt, P. (2020). Fondements épistémiques et enjeux éthiques d'une éducation critique aux droits humains. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 105-120.

Dupont, S. (2016). L'adolescent et l'épreuve de la solitude. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, (1), 121-130. https://doi.org/10.3917/read.093.0121

Feinberg, J. (1973). *Social philosophy*. Prentice-Hall Inc.

Fournel, A., Gagnon, M., Michaud, O. et Simon, J. P. (2024). Que pensent et disent des adolescents sur la pratique de la philosophie et ses apports?. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (73).

Frei, J. R. et Shaver, P. R. (2002). Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates. *Personal Relationships, 9*(2), 121–139. https://doi.org/10.1111/ 1475-6811.00008

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.*

Friedman, M. (2008). The Role of Respect in Learning. *Educational Theory, 58*(1), 45-58.

Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire Latin Français*. Hachette. https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php

Gagnon, M. (2011). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre d'un îlot interdisciplinaire de rationalité mené en classe d'éthique au Québec. *McGill Journal of Education / Revue des Sciences de l'Éducation de McGill, 45*(3), 463-494.

Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique*, *6*(1), 30-42. https://doi.org/10.7202/1044300ar

Gagnon, M. (2011). Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *34*(1), 128-178.

Gagnon, M. (2012). Étude sur la transversalité des pratiques critiques d'adolescents québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Swiss Journal of Educational Research*, *34*(3), 551-574.

Gagnon, M. (2020). Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs d'élèves du secondaire?. *Éthique en éducation et en formation*, *9,* 43-61. https://doi.org/10.7202/1073734ar

Gagnon, M., Agundez-Rodriguez, A., Michaud, O., Richard, A. et Theis, L. (2025). Pratiquer le dialogue philosophique avec les adolescents: comment favoriser une plus grande prise de conscience des apprentissages chez les élèves. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

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 les adolescents. *Childhood and Philosophy, 4*(8), 41-58.

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*, *48*(1), 57-78. https://doi.org/10.7202/1018401ar

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.

Gagnon, M., Agundez-Rodrigez, A., Michaud, O., Richard, A. et Theis, L. (2025). Pratiquer le dialogue philosophique avec les adolescents : comment favoriser une plus grande prise de conscience des apprentissages chez les élèves? *Revue des sciences de l'éducation de McGill.*

Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative : description des besoins psychosociaux de femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e éd., p. 5-27). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec. (1re édition 2000)

Gasparatou, R. (2017). Philosophy for/with Children and the development of epistemically virtuous agents. Dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dir.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (p.103-110). Routledge.

Gilligan, C. (2008). *Une voix différente : pour une éthique du care*. Flammarion.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior.*

Golding, C. (2017). For example? A philosophical case study of some problems when abstract educational theory ignores concrete practice. *Journal of Philosophy of Education*, *51*(2), 476-490. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12236

Gouvernement du Canada. (2014). *Énoncé de politique des Trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. EPTC2.

Gouvernement du Québec (2018). *Enquête sur la violence dans les écoles québécoise 2016-2017*. Institut de la statistique du Québec.

Gouvernement du Québec. (2018). *Le rapport québécois sur la violence et la santé*. Institut national de santé publique du Québec.

Gouvernement du Québec. (2022). *Plan stratégique 2019-2023*. Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences enseignantes. Profession enseignante.* Ministère de l'éducation.

Gorard, S., Siddiqui, N. et See, B. H. (2015). *Philosophy for children. Evaluation report and executive summary* [Rapport de recherche adressé à Education Endowment Foundation (EFF)].

Gregory, M., Haynes, J. et Murris, K. (2017). *The Routledge international handbook of philosophy for children*. New York: Routledge.

Grosjean-Doutrelepont, M.-P. (2008). Instaurer des espaces de citoyenneté. Dans C. Leleux (dir.), *La Philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 213-230). De Boeck.

Guedeney, N. et Guedeney, A. (2006). L'attachement : concepts et applications (2e éd.). Masson.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Haynes, J. (2014). Already equal and able to speak: practising philosophical enquiry with young children. Dans S. Robson et Quinn, S. F. (dir.), *The Routledge International handbook of young children's thinking and understanding* (p.497-509). Routledge.

Hawken, J. (2021). Entre ontologie et politique, le *caring thinking* chez Ann Margaret Sharp : analyse théorique d'une conception singulière du *care*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *23*(3), 16-39. https://doi.org/10.7202/1092714ar

Herriger, A. (2004). La pratique de la philosophie avec les enfants: une mise en œuvre de la paix. Mémoire de maitrise en philosophie. Québec : Faculté des études supérieures de l'Université Laval.

Hogan, R. et Hogan, J. (1991). Personality and status. In: D. G. Gilbert et J. J. Connolly (dir.), *Personality, social skills, and psychopathology: An individual differences approach* (p.137-154). Plenum Press.

Hsueh, Y., Zhou, Z. K., Cohen, R., Hundley, R. et Deptula, D. (2005). Knowing and showing respect: Chinese and U.S. children's understanding of respect and its association to their friendships. *Journal of Psychology in Chinese Societies, 6*(2), 229–260.

Hudson, S. D. (1980). The nature of respect. *Social Theory and Practice*, *6*(1), 69-90.

Hume, D. (1991). *Traité de la nature humaine* (Jean-Pierre Cléro, trad. Volume II). Flammarion. (Ouvrage original publié en 1739-40)

Huo, J. Y. et Binning, K. R. (2008). Why the psychological experience of respect matters in group life: An integrative account. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(4), 1570-1585. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00129.x

Huo, J. Y., Binning, K. R. et Molina, L. E. (2010). The interplay between fairness and the experience of respect: Implications for group life. Dans Mannix, E. A., Neale, M. A. et Mullen, E. (dir.), *Fairness and groups* (p.95-120). Emerald Group. https://doi.org/10.1108/S1534-0856(2010)0000013007

Irwin-Rogers, K. et Pinkney, C. (2017). *Social media as a catalyst and trigger for youth violence*. [Rapport de recherche adressé à l'organisme Catch22]

Jeanmart, G. (dir.). 2020. *Philosopher par le dialogue: quatre méthodes*. Éditions Vrin

Kerbs, J. et Jolley, J. M. (2007). The joy of violence: What about violence is fun in middle school? *American Journal of Criminal Justice, 32*(1-2), 12-29. https://doi.org/10.1007/s12103-007-9011-1

Kitami, Y. (2019). *The influence of philosophy for children on japanese secondary school students' socioemotional learning* (Publication No 27669753) [Thèse de doctorat, Université d'Hawai'i]. ProQuest Dissertation and Theses.

Kant, E. (2007). Fondement pour la métaphysique des mœurs (Victor Delbos, trad.). Le Livre de Poche. (Ouvrage original publié en 1785)

Kizel, A. (2016). Philosophy with children as an educational platform for self-determined learning. *Cogent Education*, *3*(1), 1-11.

Kuryluk, A., Cohen, R. et Audley-Piotrowski, S. (2011). The role of respect in the relation of aggression to popularity. *Social Development, 20*(4), 703–717. https://doi.org/10.1111/j.1467- 9507.2011.00613.x

Lancaster-Thomas, A. (2017). How effective is philosophy for children in contributing to the affective engagement of pupils in the context of secondary religious education?. *Journal of philosophy in schools*, *4*(1), 102-122. http://doi.org/10.21913/jps.v4i1.1421

Langdon, S. W. et Preble, W. (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence, 43*(171), 485–503.

LaRusso, M. D. (2004). *Early adolescents' experiences of risks, relationships, and school atmosphere: An integrated qualitative and quantitative study*. (Publication No 3134489) [Thèse de doctorat, Université d'Harvard]. ProQuest Dissertation and Theses.

LaRusso, M. D., Romer, D. et Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth Adolescence, 37,* 386-398. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4

LaRusso, M. D. et Selman, R. L. (2003). The influence of development and school atmosphere on adolescents' perceptions of risk and prevention: Cynicism and skepticism. Dans D. Romer (dir.), *Reducing adolescent risk: Toward an integrated strategy* (p. 113–122). Thousand Oaks: Sage Publications.

Leary, M., Jongman-Sereno, K. et Diebels, K. (2014). The pursuit of status: A self-presentational perspective on the quest for social value. Dans J. Cheng, J. Tracy et C. Anderson (dir.), *The Psychology of Social Status* (p.159-178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0867-7_8

Leary, J. D., Brennan, E. M. et Briggs, H. E. (2005). The african american adolescent respect scale: A measure of a prosocial attitude. *Research on Social Work Practice, 15*(6), 462–469. https://doi. org/10.1177/1049731585377717

Lenoir, Y. (dir.). (2018). *Guide d'accompagnement à la recherche : un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique* (2e éd.). Éditions Cursus universitaire. (1re édition 2012)

Levesque, R. (2004). *Le respect dans le milieu scolaire: une analyse comparée des perceptions des élèves et des enseignants*. [Thèse de doctorat, Université de Moncton]

Lipman, M. (1978). *La Découverte d'Harry Stottlemeier*. Vrin.

Lipman, M. (2011). Philosophy for children: some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, *2*(1), 3-16.

Lloyd, M. (2008). Mutual respect: Implications for classroom effectiveness. Dans Ensign, J., Hargrave, E. et Lasso, R. (dir.), *Teaching the child in front of you in a changing world.* Conference proceedings (p.161-170). Masters in Teaching Program.

Loukas, A., Suzuki, R. et Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence, 16*(3), 491–502. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x

Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussières, È. L., Taylor, G., Éthier, M.A., Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in neuro-psychopharmacology & biological psychiatry*, *107*(2021), 1-6. https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260

Malo-Fletcher, N. (2018). *Envisioning Valuable Lives: Moral Imagining, Autonomy and Philosophy in Childhood* (Doctoral dissertation, Concordia University).

Malti, T., Peplak, J. et Zhang, L. (2020). The development of respect in children and adolescents. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *85*(3), 7-99. https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1111/mono.12417

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370-396.

Michaud, O. (2020). What kind of citizen is philosophy for children educating? What kind of citizen should it be educating?. *Philosophical Inquiry in Education*, *27*(1), 31-45.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. et Wiener, J. (2005). Teachers'understanding of bullying. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 28*(4), 718-738. https://doi.org/10.2307/4126452

Michaud, O et Gregory, M. R. (2022). Philosophy for children as a form of spiritual education. *Childhood & Philosophy, 18,* 1-24.

Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues, 62*(2), 371-392. https://doi.org/10. 1111/j.1540-4560.2006.00455.x

Moura Ferreira, L. B. (2012). Philosophy for children in science class: Children learning basic science process skills through narrative. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, *20*(1/2), 73-81. https://doi.org/10.5840/thinking2012201/211

Nasie, M. (2022). The respect pyramid: A model of respect based on lay knowledge in two cultures. *Culture & Psychology, 0*(0), 1-15. https://doi.org/10.1177%2F1354067X211066819

Nishina, A. et Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development, 76*(2), 435-450. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x

Nussbaum, M. (1980) Shame, separateness, and political unity. Dans A. Oksenberg Rorty (dir.), *Essays on Aristotle's Ethics* (p.395-435). University of California Press. https://doi.org/10.1525/9780520340985-024

Ouellet, D.A. (2019). La philosophie pour enfants et le développement du respect. Mémoire de maîtrise en philosophie. Québec : Faculté des études supérieures de l'Université Laval.

Oyler, J. M. (2015). *Expert teacher contributions to argumentation quality during inquiry dialogue*. [Thèse de doctorat.]Montclair State University.

Paillé, P. (2019). Trente ans de développement du champ de l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, *38* (1), 13–31. https://doi.org/10.7202/1059645ar

Point, C. (2021). Care et philosophie pour enfants: la perspective de l'écologie critique contemporaine. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *23*(3), 95-117.

Point, M. (2026). *Manuel d'éthique professionnelle pour l'enseignement au primaire: Responsabilités, normes et valeurs*. PUQ.

Polo, C. (2022). L'exploration de controverses comme argumentation socio-cognitivo-émotionelle: débattre de la gestion de l'eau potable de façon constructive. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (37).

Popper, K. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*.

Renard, C. (2024). «Doit-on instaurer une dictature écologique?» Influence du thème abordé sur les pratiques argumentatives des lycéens. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 19.1).Reznitskaya, A. et Wilkinson, I. A. (2017). Truth matters: Teaching young students to search for the most reasonable answer. *Phi Delta Kappan*, *99*(4), 33-38. https://doi.org/10.1177/0031721717745550

Ricoeur, P. (2016). Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation (J. B. Thompson, trad.). Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1981)

Robbes, B.(2016). L'autorité enseignante-Approche clinique. Nîmes: Champ Social Éditions.

Roelens, C. (2019). Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 62-79.

Rowe, C. J. (2017). Plato on respect and what "belongs" to oneself. Dans G. Giorgini et E. Irrera (dir.), *Roots of respect: A historical-philosophical itinerary* (p.67-82). Walter de Gruyter.

Rubin, K. H., Bukowski, W. et Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, emotional and personality Development* (p. 571-645). Hoboken.

Runnels, S. A. (2007). *"I'm still learning": The live experience of disengagement from school of five young aboriginal women*. [Thèse de doctorat, Université Queen]. QSPACE.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Kasenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd). Éditions du CRP. (1re édition 2000)

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Shaw, A., Montinari, N., Piovesan, M., Olson, K. R., Gino, F. et Norton, M. I. (2014). Children develop a veil of fairness. *Journal of Experimental Psychology: General, 143*(1), 363-375. https://doi.org/10.1037/a0031247

Sharp, A. M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Childhood Development and Care, 107*(1), 45-55.

Sharp, A. M. (2004). The other dimension of caring thinking. Journal of Philosophy in Schools, 12(1), 16-21.

Sharp, A. M. (2009) The Child as Critic. Dans E. Marsal, T. Dobashi et B. Weber (dir.) *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts* (p.1-10). Peter Lang.

Sharp, A. M. (2024). *Ann M. Sharp : Aux sources de la philosophie pour enfants*. VRIN.

Simon, B. et Stürmer, S. (2005). In search of the active ingredient of respect: A closer look at the role of acceptance. *European Journal of Social Psychology, 35*(6), 809-818. https://doi.org/10.1002/ejsp.272

Smith, H. J., Tyler, T. R., Huo, Y. J., Ortiz, D. et Lind, E. A. (1998). The self-relevant implications of the group-value model: Group membership, self-worth, and treatment quality. *Journal of Experimental and Social Psychology, 34*, 470-493.

Smith, H. J. et Tyler, T. R. (1997). Choosing the right pond: The impact of group membership on self-esteem and group-oriented behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 33*, 146-170. https://doi.org/10.1006/jesp.1996.1318

Spears, R., Ellemers, N. et Doosje, B. (2005). Let me count the ways in which I respect thee: Does competence compensate or compromise lack of liking from the group?. *European Journal of Social Psychology, 35*(2), 263-279.

Spears, R., Ellemers, N., Doosje, B. et Branscombe N. (2006). The individual within the group : respect!. Dans T. Postmes et J. Jetten (dir.), *Individuality and the group: advances in social identity* (p. 175-195). Sage Publications Inc

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chroniques sociales.

Tronto, J. (2009) *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. La Découverte.

Trumbull, D. (2008). Humiliation: The trauma of disrespect. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, *36*(4), 643-660. https://doi.org/10.1521/jaap.2008.36.4.643

Tyler, T. R., Degoey, P. et Smith, H. (1996). Understanding why the justice of group procedures matters: A test of the psychological dynamics of the group-value model. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 913–930.

Tyler, T. R. et Smith, H. J. (1999). *Justice, social identity, and group processes*. Lawrence Erlbaum Associates.

Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). De Boeck. (1re édition 1996)

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society.* Harvard University Press.

Weber, S. (2017). Aristotle and Respect for Persons. Dans G. Giorgini et E. Irrera (dir.), *Roots of respect: A historical-philosophical itinerary* (p.83-105). Walter de Gruyter.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *567*(1), 88-107. https://doi.org/10.1177/000271620056700107

Weisfeld, G. et Wendorf, C. (2000). The involuntary defeat strategy and discrete emotions theory. In L. Sloman et P. Gilbert (dir.), *Subordination and defeat: An evolutionary approach to mood disorders and their therapy* (p. 121-145). Lawrence Erlbaum Associates.

Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z. et Wang, C. C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of philosophy for children programs on students' cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, *39*(1), 13-33.

Zengin, E. (2022). Can 'philosophy education for children (P4C)' practices be done in primary schools? A qualitative research on teachers in primary schools. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *9*, 1099-1110. https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.896

ANNEXE 1. GUIDE D'ENTRETIEN

1. Dans tes mots, explique-moi ce qu'est la pratique du dialogue philosophique.
2. Comment se déroule la pratique en classe.
    a. Y a-t-il des étapes prédéterminées?
    b. Y a-t-il des règles?
    c. Comment la parole est prise et donnée?
3. Pendant la PDP, que fait ton enseignant.e?
    a. A-t-il/elle un rôle? Si oui, lequel?
    b. A-t-il/elle des responsabilités, des tâches? Si oui, lesquelles?
    c. Est-ce qu'il/elle fait des interventions? Donne des exemples.
    d. Est-il/elle à l'écoute? Des idées? Des besoins?
    e. Qu'est-ce qu'il/elle fait qui contribue au dialogue?
    f. Qu'est-ce qu'il/elle fait qui nuit au dialogue?
4. Pendant la PDP, que font les élèves?
    a. Ont-ils un rôle? Si oui, lequel?
    b. Ont-ils des responsabilités, des tâches? Si oui, lesquelles?
    c. Est-ce qu'ils ont parfois des réactions fortes? Donne des exemples.
    d. Sont-ils à l'écoute? Des idées? Des besoins?
    e. Qu'est-ce qu'ils font pour contribuer au dialogue?
    f. Qu'est-ce qu'ils font qui nuit au dialogue?
5. Pendant la PDP, dirais-tu qu'il y a du respect? Si oui, sur quoi te bases-tu pour dire qu'il y en a?
    a. Entre le prof et les élèves?
    b. Entre les élèves?
    c. Regards
    d. Comportements
    e. Attitudes
    f. Mots, langage
    g. Posture

6. Pendant la PDP, dirais-tu qu'il y a des manques de respect? Si oui, sur quoi te bases-tu pour dire qu'il y en a?
    a. Entre le prof et les élèves?
    b. Entre les élèves?
    c. Regards
    d. Comportements
    e. Attitudes
    f. Mots, langage
    g. Posture
7. Lorsque tu pratique la PDP, est-ce que tu t'attends à ce que les autres (enseignant.e, élèves) te respecte?
8. Lorsque tu pratique la PDP, est-ce que tu respectes…
    a. l'enseignant.e?
    b. les autres élèves?
9. Lorsque tu pratique la PDP, sens-tu que tu as de la valeur …
    a. aux yeux de ton enseignant.e? Explique.
    b. aux yeux des autres élèves? Explique.
10. Lorsque tu pratique la PDP, sens-tu que tu es inclu.e…
    a. Par ton enseignant.e
    b. Par les autres élèves
11. Est-ce que le respect est une valeur importante pour toi? Explique.

ANNEXE 2. LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES PERSONNES PARTICIPANTES

Lettre d'information et de consentement pour les élèves participants

---

Titre de l'étude : Perceptions d'élèves du secondaire à l'égard de leur expérience d'un respect de considération en contexte de pratique du dialogue philosophique

Nom et coordonnées de la chercheuse : Nadia Bélanger, nadia.belanger@usherbrooke.ca

---

Bonjour à toi! Je réalise une étude dans le cadre de mes études supérieures au programme de maitrise à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Je te contacte pour te demander si tu souhaiterais participer à mon étude, qui a pour objectif de décrire l'expérience des élèves des écoles secondaire concernant le respect à l'école et le respect en contexte de pratique du dialogue philosophique. Cette étude pourrait permettre d'identifier les éléments favorisant le respect en classe. Cette lettre t'informe des détails de cette étude pour que tu sois en mesure de donner un consentement libre et éclairé si tu souhaites y participer.

En quoi consiste ta participation

Ta participation à cette étude consiste à remplir un questionnaire informatisé comprenant 10 questions ouvertes (tu écris ce que tu penses en quelques lignes pour chacune des questions) et à prendre part à une entrevue d'une durée variant entre 20 et 30 minutes avec la personne chercheuse. Cette entrevue pourra se dérouler en visioconférence (en ligne) ou en présentiel. Elle sera enregistrée puis retranscrite le plus fidèlement possible afin que tes propos soient par la suite analysés. Les résultats de cette étude seront diffusés de manière écrite dans le mémoire et les articles scientifiques publiés par la personne chercheuse , et pourront aussi être présentés dans des conférences.

Confidentialité

Toutes les informations recueillies seront strictement confidentielles et anonymes. Les notes d'entrevues et les enregistrements sonores ne seront accessibles qu'à la personne chercheuse et seront conservés sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Ces informations seront détruites après la publication du mémoire et des articles scientifiques. Toutes les mesures nécessaires seront prises afin d'assurer qu'aucune donnée ne puisse être associée à toi, à ton nom personnel.

Risques et bénéfices

Le principal inconvénient qui vient avec ta participation est le temps alloué pour compléter le questionnaire et pour la passation de l'entrevue. Tu pourrais aussi ressentir de la tristesse ou de la colère en te remémorant certaines situations vécues. S'il t'arrivait de ressentir un malaise concernant une question du questionnaire ou de l'entrevue, tu pourras ne pas y répondre et ta décision sera respectée. Aucune compensation monétaire (en argent) ne sera versée pour ta participation. L'information obtenue permettra de mieux comprendre comment les élèves du secondaire vivent et perçoivent le respect à l'école et dans le contexte de la pratique du dialogue philosophique.

Consentement

Ta participation à cette étude est tout à fait volontaire. Tu peux donc décider de te retirer en tout temps, pour n'importe quelle raison, et ce, sans inconvénient. Afin de confirmer ton accord à remplir le questionnaire et à passer l'entrevue, tu peux donner ton accord écrit dans le bas de cette page.

À l'avance, je te remercie du temps que tu m'accordes déjà en lisant cette lettre et pour le temps que tu pourrais m'accorder, ta participait serait un apport important à l'étude.

Consentement

J'ai pris connaissance de la lettre d'information et de consentement au sujet de l'étude « Perceptions d'élèves du secondaire à l'égard de leur expérience d'un respect de considération en contexte de pratique du dialogue philosophique ». On m'a expliqué l'étude et cette lettre. On a répondu à mes questions et on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision. J'accepte librement de participer à cette étude. Je comprends toutefois que je demeure libre de me retirer de la recherche en tout temps et sans inconvénient.

- ☐ J'accepte de répondre au questionnaire informatisé.
- ☐ J'accepte de participer à une entrevue d'une durée de 20 à 30 minutes.

Prénom et nom : _____

Signature _____ date :___/___/2023