

# RECHERCHE ÉTHIQUE IMPLIQUANT DES ENFANTS

ETHICAL RESEARCH INVOLVING CHILDREN



Centre for Children  
and Young People



 **Southern Cross**  
University

*Childwatch*  
INTERNATIONAL  
RESEARCH NETWORK

unicef   
Office of Research

UNIVERSITY  
of  
OTAGO  
  
Te Whare Wānanga o Ōtago  
NEW ZEALAND

115

# ÉTUDES DE CAS

L'un des principaux objectifs d'ERIC consiste à partager des récits, des expériences et des apprentissages sur les questions et problèmes éthiques qui façonnent la recherche impliquant des enfants et des jeunes. Des chercheurs ont relaté, dans leurs propres mots, des études de cas afin de susciter chez les autres une réflexion critique sur quelques-unes des questions les plus difficiles et les plus contestées sur le plan éthique qu'ils aient rencontrées. Ces études de cas, tirées de différents textes internationaux et de paradigmes de recherche variables, sont utilisées pour mettre en évidence les processus à appliquer afin de développer la réflexion éthique et d'améliorer la pratique éthique dans la recherche impliquant des enfants. Les chercheurs sont invités à utiliser leur propre expérience et les contextes dans lesquels ils travaillent comme grille de lecture.

l'intérêt supérieur de l'enfant au premier plan, les praticiens de ces organismes ont souvent tendance à estimer qu'ils savent ce qu'il vaut mieux faire quand il s'agit de prendre des engagements vis-à-vis des enfants. On constate une certaine résistance au moment d'analyser en profondeur leur propre attitude dans leurs interactions avec les enfants. Ils luttent pour délaissier le chapeau qu'ils portaient en tant que défenseurs et personnes ayant la charge d'enfants pour mieux enfiler une nouvelle casquette qui les obligerait à adopter une pratique de recherche qualitative rigoureuse. Cela présuppose d'abandonner les idées préconçues, de se mettre vraiment à l'écoute, de créer un espace pour que l'enfant puisse raconter ses histoires et de ne pas interpréter prématurément et partiellement les histoires des enfants, c'est-à-dire, opter pour l'essence même de la pratique introspective.

- En conclusion, les défis auxquels est confronté le chercheur éthique commencent dès le moment de signer le contrat avec l'organisation commanditaire et d'adopter des attentes partagées alléguant que la bonne recherche ne peut être qu'éthique. D'emblée, il faut que tout le monde comprenne qu'il faut du temps pour concevoir une étude éthique et que modeler les mentalités et les compétences de toutes les parties censées s'engager dans la recherche introspective et éthique est tout aussi décisif pour le succès de l'étude – et son éventuelle légitimité – que le fait de mener le travail sur le terrain, d'analyser des données ou de rédiger le rapport de recherche. Plus nombreuses et plus diverses sont les personnes impliquées, plus grande sera la quantité de temps et d'attention à accorder à la construction d'une compréhension commune, d'un engagement et d'une pratique de recherche éthique introspective.

### Références

Bergström, K., Jonsson, L., et Shanahan, H. (2010). Children as co-researchers voicing their preferences in foods and eating: methodological reflections. *International Journal of Consumer Studies*, 34, 183–189. doi: 10.1111/j.1470-6431.2009.00843.x

Christensen, P. et Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9 (4), 447 – 497. DOI: 10.1177/0907568202009004007

Ebrahim, H. (2010). Situated ethics: Possibilities for young children as research participants in the South African context. *Early Child Development and Care*, 180, 289-298.

Morrow, V. (2009). *The ethics of social research with children and families in Young Lives: Practical experiences*. Oxford : Young Lives Research Project.

Simons, H., et Usher, R. (2000). *Situated ethics in educational research*. New York, NY : Routledge Falmer.

**Par :** Kate McAlpine; animatrice, accompagnatrice, chercheuse. Stratégiste principale de Caucus for Children's Rights, Tanzanie.

---

### Étude de cas 15 : Le défi du consentement continu ?

---

#### Historique et contexte :

Dans le cadre de toute recherche ethnographique, ou menée sur le terrain, avec des enfants porteurs de handicap, la notion de consentement éclairé exige du chercheur d'être très attentif sur ce que signifie, pour l'ensemble des participants, le fait d'être pleinement informé. L'étude menée à l'école qui fait l'objet de cet exemple a exigé des chercheurs qu'ils passent beaucoup de temps avec le même groupe d'étudiants (âgés de 11 et 12 ans), puis de suivre certains d'entre eux d'une année à l'autre parce qu'ils avaient changé de classe ou d'école. Quatre chercheurs ont suivi sept étudiants porteurs de handicap dans des écoles ordinaires de Nouvelle-Zélande. Nous avons voulu comprendre la manière dont l'expérience scolaire exerce une influence sur ce que signifie le statut d'étudiant porteur de handicap. L'exemple suivant se base sur l'expérience d'un chercheur avec l'un de ces étudiants.

### **Défi éthique :**

Une grande partie de la note d'orientation éthique sur l'implication des enfants dans la recherche requiert que soient menées des études sur la base d'événements (par exemple, la participation à des interviews ou à un sondage), après obtention du consentement, au cours desquelles la collecte de données est réalisée très rapidement. Au terme de la collecte de données, l'enfant a compris en quoi consiste la participation à la recherche et peut se façonner une opinion quant à son souhait de répéter l'exercice.

Dans les études ethnographiques, les relations entre les étudiants et moi-même se sont développées au fil du temps dans le cadre de la participation en classe. L'expérience de recherche des étudiants a été largement influencée par le développement de leur relation avec moi, en tant que chercheur. Les enfants ont pu se poser la question de savoir si j'étais seulement un autre adulte qui allait « les mener à la baguette ». À l'époque, mes préoccupations portaient sur la question de savoir que faire si un étudiant décidait de ne plus me parler à un certain moment : cela signifierait-il qu'il ne souhaitait plus participer à la recherche ? Comment allais-je pouvoir m'en assurer ?

Quand j'ai déclaré que « je voulais passer du temps dans leur salle de classe », ils n'ont pas nécessairement compris que j'aurais pu ajouter « et être là tout le temps ». Nous connaissons tout le principe selon lequel les participants peuvent se retirer de la recherche à tout moment. Mais comment allais-je pouvoir vérifier s'il s'agissait de cela ou si, tout simplement, l'élève n'avait pas passé une bonne journée et serait mieux le lendemain ? Mon approche consistait à négocier le contenu de la participation et à discuter avec les enfants de la manière dont ils pouvaient l'influencer au quotidien.

Les fiches d'information de la recherche fournies aux enfants les informaient du fait qu'ils pouvaient demander aux chercheurs de « s'en aller », si le fait d'être observés à certains moments les gênait. Force est de constater que les interactions habituelles adultes-enfants dans le cadre scolaire n'offrent, en principe, pas cette option aux enfants. Il est bien difficile pour la plupart des enfants de demander à un adulte ne pas faire quelque chose, car cela est contraire aux rapports de force habituels dans les écoles. Il peut s'avérer encore plus difficile pour les enfants porteurs de handicap de le faire, compte tenu du nombre d'adultes supplémentaires qui les entourent.

### **Choix opérés :**

Quel sens ceci pouvait-il avoir au moment de passer du temps en classe ? Voici quelques exemples.

Comme l'étude portait sur les expériences des élèves porteurs de handicap, j'ai abordé, dans un premier temps, Alex et sa famille<sup>xxiv</sup>. J'ai donc pris le temps qu'il fallait pour donner une explication initiale concernant l'étude. Après avoir obtenu l'approbation de commencer, j'ai également obtenu l'autorisation de la classe d'Alex. Je n'ai pas commencé à recueillir des données, c'est-à-dire à écrire des notes, dès les premiers moments que j'ai passés en classe. Je voulais que les étudiants apprennent à me connaître, tout d'abord en tant qu'adulte, au sein de leur classe. Au fil du temps, beaucoup d'entre eux ont commencé à se sentir à l'aise et m'ont demandé de les soutenir dans leurs activités en classe. À la fin de la première journée, j'ai expliqué à la classe ce que j'espérais retirer du temps passé en classe. Je leur ai expliqué que je prendrais des notes et que je parlerais avec eux de leur journée mais je leur ai aussi donné l'autorisation de me parler individuellement ou de dire qu'ils ne voulaient pas faire partie de mon étude.

J'ai distribué des fiches d'information concernant le projet, à emporter éventuellement à la maison afin qu'ils puissent en parler avec leurs parents. J'ai ensuite donné aux étudiants deux jours de plus pour poser toutes leurs questions lorsqu'ils me

---

<sup>xxiv</sup> Alex est un pseudonyme

connaîtraient mieux (cela m'a aussi permis de contacter tous les étudiants qui étaient peut-être absents lorsque j'ai parlé pour la première fois à la classe.)

Quand je suis passé à côté d'Alex qui faisait un exercice écrit, il s'est penché sur son travail et a caché sa page de son bras libre pour que je ne puisse rien voir. Je l'ai dépassé et j'ai parlé avec un autre élève.

À la fin de la classe, je mettais souvent à profit l'heure du déjeuner pour revoir avec Alex les événements de la matinée. J'étais conscient que, du coup, il ne pouvait pas passer ce temps avec d'autres élèves. Dans une certaine mesure, je pense qu'il préférerait passer du temps avec moi plutôt que de sortir et d'interagir avec les autres. J'ai décidé d'apporter un changement et de limiter le temps que je passerais à parler avec Alex à la pause déjeuner, même si cet échange était bénéfique pour la recherche ou s'il rencontrait la préférence de l'élève. Au lieu de cela, j'ai cherché d'autres opportunités d'avoir ces discussions.

Les élèves étaient habitués à voir des adultes dans leur classe, mais pas des chercheurs. De nombreux étudiants voulaient savoir ce que j'écrivais lors de ma présence en classe. J'ai décidé de leur montrer mes notes qui étaient très décousues et qui ne portaient, de toute façon que sur la journée en cours. (J'écris mes notes dans un format plus développé plus tard dans la journée). J'ai montré mes notes aux étudiants et je leur ai également expliqué ce que signifient les termes « pattes de mouche ». Cela m'a permis de laisser de côté tous les détails personnels et les étudiants ont été rassurés sur le fait que je mettais l'accent sur les activités en classe. C'est la seule fois que la question m'a été posée et ils ne sont jamais revenus à la charge.

### ***Réflexion et questionnement introspectifs :***

Dans le cadre de la recherche ethnographique, le chercheur fait partie de l'expérience. Par conséquent, la manière dont les enfants apprennent à connaître le chercheur est déterminante pour la signification « d'être informé ». Cela soulève un certain nombre de questions :

- Comment comptez-vous vous présenter (ou demander à d'autres de le faire) ?
- Quelles possibilités donnerez-vous à tous les enfants de faire connaissance avec vous et avec ce que vous faites ?
- Combien de temps consacrez-vous aux enfants avant de leur demander un engagement initial et comment vérifierez-vous leurs opinions quant à la participation permanente ?
- Les critères de l'interaction appropriée avec le chercheur émergent au fil du temps. Combien de fois comptez-vous vérifier que la situation est toujours correcte pour les étudiants ? Dans les institutions, les enfants ne sont pas habitués à mettre les adultes en doute et ont tendance à se conformer à leurs demandes. Quels indices les enfants donnent-ils dans l'hypothèse où ils aimeraient que les choses se déroulent différemment ?
- Comment veillerez-vous à ce que votre relation avec un enfant en particulier ne compromette pas ses relations avec les autres, par exemple, avec ses pairs ?
- Comment pourrez-vous rassurer les enfants sur la nature des données que vous recueillez ?
- Comment concilierez-vous les activités d'observation/d'enregistrement de données liées à la recherche et la participation aux activités en classe ?

**Par :** Dr Michael Gaffney, College of Education, University of Otago, Nouvelle-Zélande.

ISBN : 978 8865 220 34 4

UNICEF Office of Research - Innocenti  
Piazza SS. Annunziata, 12  
50122 Florence, Italie  
Tél : (+39) 055 20 330  
Fax : (+39) 055 2033 220  
florence@unicef.org

[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)