
Nathalie Bélanger

L'éthique et les allers et retours méthodologiques des recherches en sciences humaines

A la suite des rencontres de travail du Conseil de recherches médicales du Canada, du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, un document intitulé *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* a été produit en 1998. Les principes directeurs de cet énoncé ont trait au respect de la dignité humaine, du consentement libre et éclairé, des personnes vulnérables, de la vie privée et des renseignements personnels et de la justice. La mise en place de ces principes passe par l'instauration de procédures formelles dont doivent s'acquitter les bureaux de la recherche des universités et, en bout de ligne, les chercheurs eux-mêmes. L'une de ses procédures consiste à demander à tout chercheur impliqué dans un projet de recherche de remplir un formulaire déontologique dans lequel le dispositif méthodologique doit être décrit de long en large. Le versement de la subvention de recherche est conditionnel à l'approbation, par un groupe de pairs, du dispositif méthodologique et des précautions déontologiques proposés par le chercheur. La méthodologie doit être bien arrêtée avant même que débute la recherche en tant que telle. Nous voudrions montrer ici que la mise en place de cet énoncé au sein des universités assure, certes la protection des participants à la recherche, mais contraint la recherche en sciences humaines puisque les allers et retours propres à ce secteur d'activités de recherches ne sont pas considérés. Il semble en effet que les exigences déontologiques de plus en plus en vigueur dans les universités nord-américaines laissent en plan des caractéristiques majeures de la recherche en sciences humaines, soit l'évolution, en cours de route, de la définition de « l'objet d'étude », le rapport entre ce dernier et le chercheur ainsi que les interactions entre les sujets participants et le chercheur. Il est, par exemple, difficile de prévoir, au moment de compléter le formulaire déontologique, la complexité et le flou que produisent les interactions humaines et également les obstacles que l'on peut rencontrer quand on fait de la recherche en milieu minoritaire. En ce sens, il semble que les procédures

soient davantage calquées sur celles des secteurs de la médecine et des sciences de la nature que des sciences humaines. Nous illustrerons ces aspects grâce à des exemples tirés d'un récent projet de recherche que nous avons mené en 1998/1999.

L'objectif plus précis du projet de recherche visait à documenter, analyser et comprendre les perceptions de différents acteurs sociaux comme les enseignants, les parents et les élèves en ce qui concerne l'intégration des élèves signalés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » dans trois écoles élémentaires de langue française de l'Ontario. Il faut préciser que ces élèves peuvent être désignés ainsi en raison, par exemple, de difficultés d'apprentissage et de comportement ou de pratiques linguistiques pouvant entraîner, par conséquent, une forme de régulation sociale. Les motifs d'exclusion sont très différents et peuvent même se cumuler ; il peut s'agir de la langue ou de compétences linguistiques et scolaires considérées comme étant déficientes, du handicap, de l'apparence physique, etc. Refusant d'emblée de considérer les seules étiquettes médicales et psychologiques, il s'agissait de comprendre quels motifs mènent à la signalisation ou l'identification d'un élève. Il est toujours surprenant, à titre d'exemple, de constater à quel point les garçons reçoivent davantage de services spécialisés que les filles. Cette approche a permis d'introduire ou de réintroduire une approche sociale au sein du secteur de « l'enfance en difficulté » ou de l'éducation spécialisée, lequel n'a cessé, depuis le début du XXe siècle, de s'afficher avec tous les prétendus garants de scientificité du savoir médical. Nous avons donc préféré adopter les définitions de Fulcher¹ et de Sarason et Doris² en ce qui concerne la notion de handicap. Fulcher précise que le handicap est une catégorie politique et procédurale (*procedural and political category*), tandis que Sarason et Doris voient le handicap comme un phénomène transactionnel (*transactional phenomenon*). Ces définitions permettent d'analyser les *situations sociales* dans lesquelles des individus sont identifiés comme étant handicapés, et éventuellement marginalisés. Les questions suivantes ont guidé ce projet : De quelle façon les élèves, dans le système scolaire franco-ontarien, sont-ils désignés comme ayant des besoins éducatifs particuliers ? De quelle façon des difficultés langagières ou des inégalités sociales en arrivent-elles à s'exprimer en termes de « besoins éducatifs particuliers » pouvant entraîner un étiquetage néfaste et souvent définitif des élèves ? Et comment les principaux acteurs concernés, c'est-à-dire les élèves signalés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » intégrés complètement ou partiellement à la classe élémentaire ainsi que leurs parents, interprètent-ils les pratiques des enseignant(e)s ? Tout au long de ce

1 Voir G. Fulcher, *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*, Sheffield 1999.

2 Voir S. B. Sarason/J. Doris, *Educational handicap, public policy and social history*, New York/London 1979.

projet de recherche, nous avons essayé de ne pas perdre de vue notre place de chercheur, dans la mesure où nous avons influencé les interactions sociales que nous avons observées, lesquelles nous ont également, en retour, transformées.³

Dans un premier temps, nous traiterons des difficultés liées à l'identification d'un lieu pour la recherche et des contraintes liées à la nature de la recherche elle-même et des modifications qu'il importe quelquefois de faire en cours de recherche. Par la suite, nous aborderons les aspects liés à la participation du chercheur, la proximité et la distanciation que le chercheur entretient avec son objet d'étude et les sujets de la recherche.

Les difficultés reliées à l'identification d'un lieu pour la recherche empirique ne sont pas très bien connues, surtout quand il s'agit d'un sujet délicat, voire tabou aux yeux de plusieurs intervenants du monde scolaire, comme celui des « enfants en difficulté à l'école ». Par exemple, avant d'obtenir l'accord de la direction d'une première école et de la surintendance d'un conseil scolaire⁴, une première école avait été contactée, mais en vain puisque l'enseignante qui avait pourtant d'emblée consenti, s'est finalement retirée du projet. Cela est, à notre avis, révélateur des inquiétudes et des malaises entourant la question de « l'enfance en difficulté », sujet encore peu exploité, d'un point de vue sociologique, dans les écoles minoritaires de langue française en Ontario. A la suite de quelques échanges avec cette enseignante, nous avons compris que différents motifs l'avaient conduite à se retirer du projet. D'abord, elle a mentionné que les enseignants étaient souvent pointés du doigt par les chercheurs et déjà surchargés de tâches pour accepter de participer à un nouveau projet. Elle a également mentionné la situation précaire des enseignants suite aux différentes politiques éducatives récemment adoptées. La mention, dans la lettre de consentement que les participants doivent signer, au sujet de l'obligation à révéler à la protection de l'enfance et aux autorités scolaires, si le cas se présente, tout cas d'abus concernant un enfant a également eu pour effet de freiner l'enthousiasme de l'enseignante. Le fait que la francophonie représente, selon elle, un « petit monde » où tout peut se savoir ne l'encourageait pas non plus à participer. Une de ses inquiétudes portait aussi sur le fait que la recherche soit trop souvent disjointe du monde de la pratique. Nous avons bien tenté d'expliquer que notre visite dans la classe aurait été une bonne occasion d'améliorer la situation, voire de contribuer à établir un pont entre la recherche et la pratique, mais en vain. Une école de langue française de la même municipalité a finalement été identifiée et la direction de cette dernière a accepté notre venue à des fins de recherche.

3 Voir N. Bélanger, « Inclusion of 'pupils-who-need-extra-help': Social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms » in : *International journal of inclusive education* (à paraître).

4 Les noms des écoles et des participants ont été changés.

Dans une des écoles visitées, nous avons dû adapter notre dispositif méthodologique étant donné que les enseignants ne voulaient pas être observés en classe pendant de longues périodes de temps, tandis que dans une autre, les interviews avec les parents ont dû être aménagés différemment. Voici un extrait à ce sujet tiré de notre cahier d'observation.

L'école ne débutant qu'à 9 heures, nous passons une demi heure dans le salon du personnel et nous faisons la connaissance de plusieurs enseignantes, lesquelles nous accueillent gentiment. L'enseignante en charge de la classe spécialisée nous donne un aperçu des enfants dont « elle s'occupe ». Vers 10 heures, la directrice vient nous rejoindre dans la classe spécialisée. Elle nous fait faire un tour d'école. Lors de notre entretien avec la directrice, en fin de journée, nous lui rappelons les buts de la recherche, lesquels nécessitent d'interviewer des parents, soit séparément ou lors d'entretiens de groupes, et des élèves. La directrice nous dit qu'elle est nouvelle et qu'elle doit consulter sa secrétaire à ce sujet. La secrétaire, Hélène, est donc conviée au bureau de la direction, et précise notamment que « tous les parents ne savent pas toujours tout, surtout en ce qui concerne l'intégration, car certains étaient fâchés qu'il y ait de la violence sur la cour d'école ». Hélène pense donc qu'il est préférable de voir les parents séparément. Le projet est décidément bien amorcé...

On conviendra ici qu'il est difficile de prévoir, d'un point de vue déontologique, toutes ces interactions spontanées et inattendues qui caractérisent la recherche en sciences humaines. En tant que chercheurs extérieurs à la vie de l'école, nous avons tenu à respecter cette vie que nous ne voulions, à tout prix, perturber. En ce sens, et bien que nous souhaitions suivre tous les enfants d'une classe, et plus particulièrement ceux désignés comme étant « en difficulté », en évitant bien entendu de contribuer à leur stigmatisation, nous avons dû, à plusieurs reprises, respecter les vœux de certains enseignants qui ne souhaitaient pas être observés. Par exemple, l'enseignante d'éducation physique a préféré, après avoir pourtant accepté, ne pas être observée. Elle nous a finalement dit juste avant le début d'une séance : « non, surtout pas avec ce groupe-ci ».

En ce qui concerne les entretiens, plusieurs modifications ont dû être apportées, notamment quand des parents, probablement anxieux suite à l'annonce du thème de l'entretien, reportaient les rendez-vous. Des entretiens en anglais ont toujours été menés quand nous jugions que les parents se sentiraient ainsi plus à l'aise. Nous avons également dû faire face à des pressions de la part de parents qui souhaitaient, par cette recherche, revendiquer des services pour leur enfant, notamment un plus grand support financier de la part du gouvernement et des conseils scolaires. Plusieurs parents nous ont précisé, de façon émouvante et touchante, à quel point ils « attendraient les retombées » de notre recherche. A quelques reprises, la conversation devenait si sensible que les deux parents en arrivaient à parler

en même temps, rendant les enregistrements indéchiffrables. La plupart des entretiens avec les parents se sont déroulés en l'absence des enfants sauf à deux reprises. Cette situation, pourtant acceptée par les parents, nous incommodeait, surtout quand les parents évoquaient tristement, devant les enfants, le moment où les enseignantes avaient « découvert » les difficultés de l'enfant. Les administrateurs des conseils scolaires qui ont lu notre rapport de recherche, nous ont également fait part de leurs attentes suite à la publication du rapport et de la façon dont ils l'interprétaient. Il faut préciser que certaines de leurs interprétations divergeaient des nôtres.

Les relations avec le personnel des écoles visitées ont toujours été de qualité, cependant il a fallu initier, notamment dans l'un des trois établissements, ces bonnes relations en s'intéressant et en rendant hommage au travail accompli dans cette école⁵. Le premier lundi matin de notre visite, il était évident – et nous le ressentions que trop – que nous étions étrangères à l'école. Le compte rendu qui suit, extrait d'un cahier d'observations, décrit la première rencontre avec des membres du personnel de l'une des écoles.

Une enseignante, Gabrielle que nous connaissons mieux plus tard au cours de la journée ainsi qu'une autre enseignante – c'est essentiellement un monde féminin – nous voient entrer. Je demande à voir la directrice avec laquelle j'avais confirmé, par téléphone, notre visite une semaine auparavant. Elles nous répondent, en chœur, que nous faisons erreur et que la directrice n'est pas là. On se présente davantage et elles se rappellent finalement l'annonce, par la directrice, de notre venue, tout en ajoutant qu'elles pensaient que nous viendrions la semaine suivante... Après ce premier contact, il faut cependant préciser à quel point la situation n'a cessé de s'améliorer, bien que la démarcation entre « les membres de l'école » et « les chercheurs étrangers au monde de l'école » ait toujours été fort évidente, notamment quand les enseignantes nous appelaient les « dames de Toronto ».

Cette distance entre les chercheurs et les participants, à prime abord insurmontable, s'atténue généralement au fur et à mesure des rencontres. Cependant, les activités quotidiennes de l'école et les discours des enseignants nous rappellent constamment à l'ordre : les chercheurs extérieurs et étrangers à l'école ne sont pas des leurs. Ce sentiment fut particulièrement vif dans les deux établissements scolaires des petites municipalités visitées où nous savions que nous n'étions pas perçus comme des « gens de la place ». Par exemple, après quelques jours dans une école, une aide enseignante qui connaît l'hôtesse du B & B où nous logeons, nous demande si l'on se plaît au village et combien de temps durera notre séjour. Cette distance que le chercheur vit et devrait, en une certaine mesure, entretenir avec son « objet de recherche » et ses participants est salutaire, car le chercheur n'est-il pas

5 Voir S. B. Merriam, *Case study research in education : qualitative approach*, San Francisco 1990.

avant tout un chasseur de mythes ?⁶ La distance qui aiguise le regard, est nécessaire au chercheur autant que la proximité avec le terrain de recherche qui lui permet de s'imprégner d'un milieu donné et de le mieux comprendre.

Il est difficile de prévoir, au moment où on complète une revue déontologique, toutes les interactions qui influent sur la conduite de la recherche. Ce texte nous a permis de montrer, grâce à quelques exemples brièvement décrits, les allers-retours propres aux recherches en sciences humaines.

6 Voir Elias, N., *Qu'est-ce que la sociologie?*, Paris 1991.