

# Partage d'une « expérience-leçon » d'une recherche de nature quantitative menée auprès d'enfants à l'éducation préscolaire : pistes de réflexion

Noémie Paquette, Université du Québec en Outaouais, Canada  
Christelle Robert-Mazaye, Université du Québec en Outaouais, Canada  
Geneviève Tardif, Université du Québec en Outaouais, Canada  
Johanne April, Université du Québec en Outaouais, Canada

*Résumé : Les recherches menées auprès d'enfants d'âge préscolaire tendent à confiner ceux-ci à un rôle d'objet, sans permettre une réelle participation des enfants afin qu'ils s'expriment sur leur réalité. Pourtant, l'enfant est l'expert de son propre vécu. Cet article réflexif vise à mettre en lumière deux écueils importants qui émanent d'une recherche de nature quantitative que nous avons menée auprès d'enfants à l'éducation préscolaire (4-6 ans). Le premier concerne le fait que l'enfant participant est généralement placé dans un rôle d'exécutant. Le second prend appui sur le premier et porte sur l'écart entre ce que nous souhaitons obtenir comme résultats, nos approches et nos objectifs de recherche. En conclusion, nous avançons que pour faire de la recherche porteuse de sens auprès d'enfants d'âge préscolaire, nous devons inévitablement transcender la démarche de recherche et oser porter un regard critique et réflexif sur nos pratiques de recherche.*

*Mots-clés : réflexion; pratiques de recherche; âge préscolaire; voix des enfants*

*Abstract: Research carried out with preschool children tends to confine them to the role of objects, without allowing them to really participate and express themselves about their reality. Yet children are the experts of their own experience. The aim of this reflective article is to highlight two major pitfalls arising from the quantitative research we carried out with pre-school children (4-6 years). The first is that the child participant is generally placed in the role of performer. The second builds on the first, and concerns the discrepancy between our desired outcomes, our approaches, and our research objectives. In conclusion, we argue that to do meaningful research with preschoolers, we must inevitably transcend the research process and dare to look critically and reflectively at our research practices.*

*Keywords: reflection; research practices; preschool age; children's voices*

## 1. Problématique

Depuis les années 1990, les recherches menées auprès d'enfants d'âge préscolaire (0-6 ans) ont connu une croissance significative, donnant d'ailleurs naissance à un domaine de recherche distinct, celui des *Childhood studies* (p. ex. James et James, 2012; Kehily, 2015). Ces travaux reflètent la volonté « de mieux comprendre le quotidien des enfants, la manière dont ils se développent ou encore ce qui participe à leur bien-être ou à leur réussite éducative » (Robert-Mazaye et al., 2021, p. 321). Dans cette visée, les recherches tendent de plus en plus à valoriser la participation des enfants afin de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les enfants (Mayne et Howitt, 2015), considérant qu'eux seuls peuvent témoigner de leur vécu et enrichir nos connaissances sur leur réalité (Lavoie et al., 2020).

Toutefois, la participation des enfants comporte plusieurs enjeux méthodologiques et éthiques (Côté et al., 2020). En effet, contrairement à d'autres populations sondées, il existe peu de balises pour assurer la mise en œuvre d'une conduite responsable en recherche qui respecte leurs droits et les protège des risques éventuels encourus. Ainsi, la *Déclaration de Singapour sur l'Intégrité en recherche* (2010) issue des réflexions de la 2<sup>e</sup> Conférence mondiale sur l'intégrité dans la recherche, qui établit des « principes communs et des obligations professionnelles [...] qui constituent le fondement de l'intégrité en recherche où qu'elle soit menée » (paragr. 1), évacue, pour le moment, les spécificités des populations vulnérables, comme les enfants. Or, au regard de l'éthique de la recherche, les enfants demeurent des personnes vulnérables qui nécessitent d'être « protégés », comme le rappellent Alves et al. (2022), au même titre que tout autre participant à la recherche. Selon ces auteurs, cet état de fait rend difficile pour les chercheuses<sup>1</sup> l'atteinte d'un équilibre entre la reconnaissance du besoin de protection des enfants, d'une part, et la reconnaissance de leur autonomie et de leur capacité à s'exprimer sur leurs propres besoins, d'autre part. Prendre le parti, en recherche, d'un enfant participant actif, ne doit donc pas se faire aux dépens des enfants à qui on attribuerait trop de responsabilités, ni permettre à l'équipe de recherche de se soustraire à ses propres obligations sur les plans scientifique et éthique (Rouyer et al., 2020).

<sup>1</sup>Le terme « chercheuse » a été préconisé puisqu'il s'agit d'un article réflexif et que nous nous identifions à celui-ci. Toutefois, ce terme se veut inclusif et comprend toute personne qui mène des activités de recherche.

À ces réflexions s'ajoutent aussi des enjeux concernant la relation d'autorité entre l'enfant et l'adulte. Faire de la recherche quantitative sous-tend que les chercheuses se positionnent comme personnes expertes de savoir et veulent « produire un savoir qui répond de manière satisfaisante aussi bien aux exigences de la communauté scientifique qu'aux exigences morales » (Hamelin-Brabant, 2006, p. 26). Or, cette relation peut être influencée par le fait que les enfants « sont souvent tributaires de relations asymétriques multiples et enchevêtrées lorsqu'ils se plient à l'exercice scientifique » (Armagnague et Rigoni, 2016, p. 312), qu'il s'agisse de la relation entre les chercheuses, entre les chercheuses et les enfants participants ou encore entre les enfants (Robert-Mazaye et al., 2021).

Pour toutes ces raisons, la participation des enfants dans le processus de recherche est variable, traduisant un écart entre les choix théoriques et méthodologiques (Robert-Mazaye et al., 2021). À cet égard, une méta-analyse réalisée par Mayne et Howitt (2015), incluant 506 articles présentant des travaux de recherche menés auprès d'enfants de moins de 8 ans entre 2009 et 2012, montre que 64,6 % des recherches positionnent les enfants comme des objets de recherche, 32 % les positionnent comme des sujets et 3 % les considèrent comme des acteurs sociaux. Finalement, seul 0,4 % des recherches les placent comme des co-chercheurs. Ces constats ont permis à Mayne et al. (2018) d'établir une hiérarchisation de la participation des enfants en recherche selon huit niveaux, les plaçant sur un spectre allant de l'enfant objet, agissant comme simple source d'information pour l'adulte, à l'enfant co-chercheur, qui a un réel droit de parole et une réelle contribution dans la démarche de la recherche.

La compréhension de cette hiérarchisation est importante, puisque, selon le niveau de participation offert aux enfants en recherche, ce ne sont pas seulement les informations qui seront collectées auprès de ces derniers qui se verront influencées, mais aussi le vécu et l'expérience tout entière des enfants à l'égard de la recherche. Cette distinction est importante à la fois sur le plan méthodologique, mais aussi sur le plan pratique puisqu'elle suggère la mise en place d'un mécanisme de réflexion quant à nos pratiques comme chercheuses auprès des enfants d'âge préscolaire.

La pratique réflexive est souvent associée à l'amélioration des pratiques dans les différentes recherches portant sur les praticiennes en éducation (Buysse et al., 2019). Or, rares sont les écrits scientifiques qui abordent la pratique réflexive à l'égard des pratiques de recherche. Il est possible de croire que cet exercice se réalise de manière informelle pour chaque projet de recherche, mais il en est rarement fait état lors de la diffusion des résultats. Pourtant, comme chercheuses, nous avons la responsabilité de prendre conscience de nos pratiques de recherche et de les rendre accessibles sous forme d'« expérience-leçon » (Morrisette et Malo, 2019), transposable dans d'autres projets de recherche. Autrement dit, cela implique de poser un regard critique sur les pratiques de recherche mises en œuvre dans le cadre d'une étude afin de mettre en lumière les pratiques gagnantes et celles qui nécessitent des modifications. À notre connaissance, au Québec, seules deux équipes de recherche (April et al., 2023; Lafantaisie et al., 2022) ont publié à ce sujet, dans une démarche de recherche à visée transformatrice. Dans ces articles, les chercheuses posent un regard critique, a posteriori, sur les pratiques mises en place pour soutenir la participation d'enfants dans le cadre de projets de recherche adoptant une approche qualitative. Toutefois, il ne semble y avoir aucun article de nature réflexive sur les pratiques de recherche utilisées par les chercheuses dans le cadre d'une recherche adoptant une approche quantitative menée au Québec auprès d'enfants d'âge préscolaire. Pourtant, il s'avère complexe de déployer une démarche méthodologique qui s'articule sur la libération de la parole des enfants, et ce, non pas dans le but unique de valider nos hypothèses, mais bien de comprendre le sens qu'ils accordent à nos questions de recherche et aux réponses fournies, lesquelles devraient idéalement traduire le plus justement possible leur vécu. L'analyse réflexive apparaît alors comme essentielle pour mieux comprendre nos pratiques de recherche et ce que les enfants en comprennent. Pour ces raisons, nous avons fait le choix d'analyser les pratiques que nous avons mises en place dans le cadre d'un projet de recherche mené auprès d'enfants à l'éducation préscolaire (4-6 ans).

## 2. Visée de l'article

Cet article vise à mettre en lumière nos réflexions à l'égard de la participation des enfants dans le cadre d'un projet de recherche de nature quantitative auprès d'enfants à l'éducation préscolaire. Plus spécifiquement, nous souhaitons documenter sous forme d'« expérience-leçon » les différents apprentissages réalisés qui pourront être réinvestis dans de futures recherches réalisées auprès d'enfants d'âge préscolaire.

### 3. Description du projet de recherche

Ce projet de recherche<sup>2</sup> avait pour but de vérifier si les variables affectives et relationnelles des enseignantes agissaient comme facteur contributif à la qualité relationnelle enfant-enseignante et au développement socioémotionnel des enfants à l'éducation préscolaire. Lors de sa mise en œuvre, les enseignantes participantes devaient cibler trois à cinq enfants dans leur classe pour prendre part à la recherche. Les parents et les enfants ciblés étaient alors invités à participer à la recherche. Initialement, les enfants n'étaient pas inclus dans la collecte de données, puisque les questionnaires portant sur leur développement socioémotionnel étaient remplis par les adultes. Toutefois, il a été décidé durant le processus de faire participer les enfants afin de documenter leur perspective quant à la sécurité d'attachement envers leur enseignante.

Les enfants ciblés ont ainsi été invités à remplir une version adaptée (non validée sur le plan scientifique) par l'équipe de recherche du questionnaire Security Scale de Kerns et al. (1996), traduit par Hébert (2001), visant à mesurer la sécurité d'attachement enfant-enseignante de leur point de vue. Avant chaque passation, le consentement oral et écrit des enfants était recueilli (en plus de celui des parents qui a été obtenu préalablement par écrit).

Comportant neuf duos d'items, le questionnaire était rempli individuellement par chaque enfant, avec le soutien d'une assistante de recherche, à l'école, au début et à la fin de l'année scolaire. Les questions étaient lues par l'assistante de recherche. Ensuite, elle guidait l'enfant afin que celui-ci encercle la réponse qu'il avait choisie ou elle l'encercrait elle-même. Chaque question mettait en opposition deux types d'enfants. Il s'agissait alors pour les enfants de se positionner pour chaque proposition, en fonction d'une échelle en deux points, comme présentée à la Figure 1.

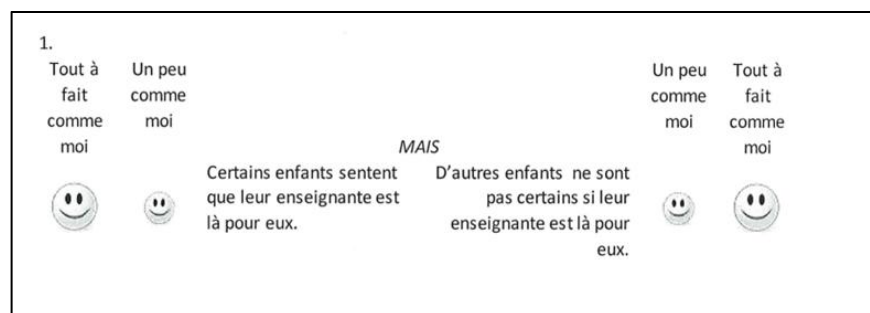


Figure 1: Exemple d'un item tel que présenté dans le questionnaire

Quatre items étaient davantage centrés sur l'enseignante, lesquels abordaient respectivement la proximité de l'enseignante, son niveau de directivité, sa sensibilité, sa disponibilité et son attachement envers l'enfant. Les cinq autres items étaient plus centrés sur les besoins de l'enfant, notamment son besoin de proximité avec l'enseignante, sa recherche de réconfort et son attachement envers l'enseignante (Paquette et al., 2022).

Au terme de ce projet, nous avons constaté que les résultats obtenus auprès des enfants sont peu concluants, et soulèvent plus de questions qu'ils n'apportent de réponses (Paquette et al., 2022). Par exemple, qu'est-ce que le concept d'amour pour les enfants? Finalement, nous n'avons pas obtenu le point de vue des enfants, mais plutôt des réponses à nos questions. Il y a donc lieu de se questionner sur la manière de recueillir et d'accueillir le vécu (les réponses) des enfants, particulièrement celui d'enfants d'âge préscolaire, dans un contexte de recherche, tout en respectant les fondements d'une recherche scientifique.

### 4. Démarche de réflexion collaborative

Contrairement à la démarche menée auprès des enseignantes et des parents<sup>3</sup>, celle impliquant les enfants s'est rapidement avérée plus complexe. Nous avons donc choisi de récolter des informations sur la démarche de recherche

<sup>2</sup>En 2016, les Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) ont financé un projet, piloté par Geneviève Tardif, Johanne April, Sylvain Coutu, Lise Lemay et Christelle Robert-Mazaye ainsi que Noémie Paquette et Martine Nadon, coordonnatrices de recherche.

<sup>3</sup>Les instruments de mesure pour les enseignantes et les parents sont standardisés ou considérés comme validés sur le plan scientifique.

tout au long du processus. À cela se sont ajoutées plusieurs rencontres informelles et formelles entre les chercheuses pour discuter des présupposés des adultes (p. ex. est-ce que les enfants de cet âge interprètent de la même manière que les adultes le concept « être là pour l'autre »). C'est à partir des données collectées, des échanges et de nos réflexions que nous proposons maintenant notre « expérience-leçon » concernant nos pratiques de recherche dans un contexte de recherche quantitative.

## 5. Ce que nous retenons de cette expérience

Réfléchir sur nos propres pratiques de recherche en tant que chercheuses n'est pas simple. Cela implique de déconstruire et de décortiquer l'ensemble des choix qui ont été faits afin de mieux les comprendre, et ainsi, poser un regard critique sur ces derniers. Il s'agit également de s'éloigner de nos présupposés d'adultes pour ne pas se considérer des expertes des ressentis des enfants afin d'éviter l'interprétation et l'intervention universelle auprès de ces derniers qui risqueraient de nier leur singularité. Cet exercice a permis de mettre en évidence deux écueils inconscients, le premier concernant le fait que nous avons placé les enfants dans un rôle d'exécutant dans l'ensemble de nos décisions et le second portant sur nos approches de recherche.

### 5.1 Les enfants comme exécutants

Lors de l'élaboration d'un design méthodologique quantitatif, les chercheuses optent généralement pour des instruments de mesure standardisés qui ciblent le ou les concepts à mesurer. Dans cette logique, nous avons effectué plusieurs recherches pour trouver un outil adapté aux enfants en lien avec la sécurité d'attachement. Toutefois, au terme de nos recherches, nous n'avons trouvé aucun outil validé pour les enfants de moins de six ans, portant sur la relation enfant-enseignante. Il a donc été choisi d'adapter un outil existant, soit le Security Scale de Kerns et al. (1996) conçu pour les enfants d'âge scolaire et en lien avec la relation parent-enfant.

L'outil a été adapté en fonction des acteurs en jeu (enfant-enseignante), mais également en fonction des participants en tenant compte de leurs spécificités développementales (enfants âgés de moins de six ans). Ainsi, comme les enfants d'âge préscolaire ne savent généralement pas lire, il a été choisi d'impliquer une assistante de recherche pour faciliter la passation du questionnaire. Celle-ci pouvait alors lire les consignes et faire passer le questionnaire sous forme orale. Dans le même ordre d'idées, comme les enfants ne connaissent généralement pas les chiffres (échelle de Likert), nous les avons remplacés par des bonhommes sourire. Un formulaire de consentement basé sur la même logique a été créé et ajouté dans le cadre de la collecte de données menées auprès des enfants. Par ailleurs, comme nous avons pris en considération les enjeux liés à la capacité de concentration réduite des enfants d'âge préscolaire, nous avons fait le choix de réduire le nombre de questions. Puis, comme le but de l'étude était de mesurer un concept, il a semblé pertinent d'opter pour des questions fermées, lesquelles ont permis, par ailleurs, de diminuer le temps de passation (ce qui nous semblait essentiel considérant que le questionnaire allait être rempli à deux reprises). À ce moment de la recherche, en tant que spécialistes du développement des enfants et de l'éducation préscolaire, nous étions satisfaites de nos choix, puisque nous considérions avoir ajusté l'outil pour « soutenir » la participation des enfants, tout en respectant leurs besoins développementaux. Toutefois, après réflexion, est-ce que les enfants ont réellement pu nous transmettre leur vécu? Les trois éléments suivants nous amènent à conclure que non.

**5.1.1. Questions fermées et émoticônes de bonhommes sourire.** Les éléments ciblés en rouge dans l'exemple donné à la figure 2 illustrent parfaitement l'absence de choix et de prise de parole pour les enfants lors de la passation du questionnaire. Or, il est essentiel que les enfants puissent non seulement faire des choix pour exprimer ce qu'ils vivent dans un contexte participatif comme celui que nous aurions souhaité mettre en place (Lafantaisie et Tourigny, 2022), mais également discuter du sens de leur choix. Les enfants n'avaient en réalité aucun espace pour décrire leur vécu et ils devaient choisir chacun des items selon notre échelle, donc faire des choix conçus selon le point de vue de l'adulte. En utilisant *Un peu comme moi* ou *Tout à fait comme moi* et des émoticônes sous forme de bonhommes sourire pour soutenir les choix (*un peu* versus *beaucoup*), nous avons finalement placé les enfants dans une posture d'adhésion positive aux propositions. De fait, inconsciemment, nous avons créé une forme de hiérarchisation entre nos connaissances théoriques (se traduisant dans les différents items du questionnaire) et celles des enfants. Le choix méthodologique du point de vue de l'adulte ou décidé par la chercheuse a permis non seulement d'exposer nos connaissances théoriques, mais également de leur donner un caractère prioritaire et vrai. En fait, après réflexion, nous avons réalisé que dans ce contexte, les enfants étaient uniquement des sources d'information (Mayne et al., 2018), et surtout des exécutants pour les fins de nos questionnements. Donc, nous

faisons de la recherche *SUR* les enfants malgré notre volonté d'être à l'écoute de ces derniers en adaptant l'outil de collecte de données.

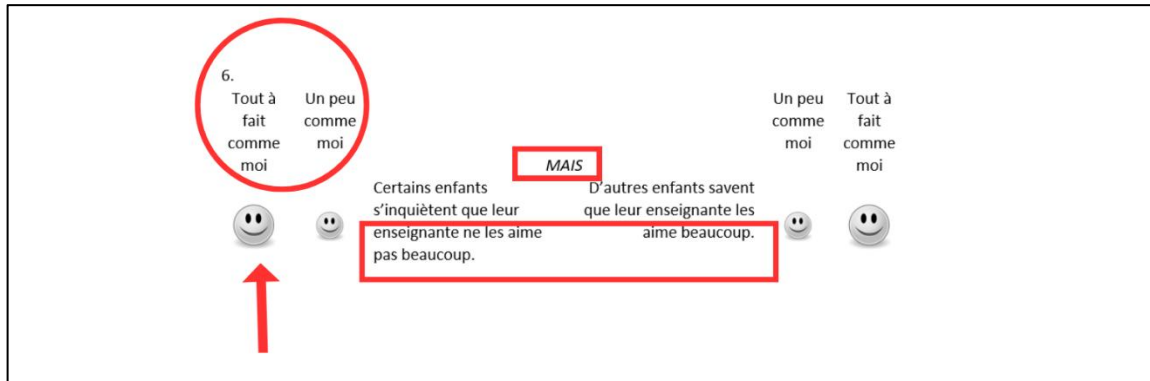


Figure 2: Des adaptations problématiques - Exemple d'un item

**5.1.2. L'absence d'adaptation des concepts complexes.** Force est de constater que dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas tenu compte des enjeux liés à la complexité des concepts abordés dont nous aurions pu discuter avec les enfants. Qu'est-ce que l'amour pour un enfant de cinq ans? Surtout, qu'est-ce que l'amour représente dans une relation avec l'enseignante? Notre regard théorique et notre compréhension de ces concepts comme chercheuses ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux des enfants, lesquels ont parfois une vision beaucoup plus éclatée et nuancée que celle des adultes (April et al., 2023). Or, nous n'avons pas sondé les enfants à cet effet ni même questionné ces derniers sur ce qu'ils ont pu vivre avec leur enseignante juste avant de remplir le questionnaire. Pourtant, on ne peut pas déconnecter la relation du contexte. Si l'enfant avait eu un conflit avec l'enseignante quelques minutes avant de remplir le questionnaire, cela serait-il sans impact sur ses réponses?

**5.1.3. L'utilisation de bonhommes sourire.** Notre retour réflexif sur nos choix et nos adaptations méthodologiques nous conduit également à souligner l'incohérence de nos messages en lien direct avec l'utilisation d'un seul symbole émotionnel. De manière finalement incongrue, en utilisant les bonhommes sourire, nous avons donné l'impression qu'un enfant qui pense que son enseignante ne l'aime pas beaucoup sera tout de même content. D'ailleurs, lors de la passation, un enfant a soulevé l'absence de logique dans notre choix en indiquant qu'il n'était pas content lorsqu'il avait encerclé cette réponse. Il avait raison, car pour lui, le symbole ne représentait en rien son émotion. Notre choix était déconnecté de la symbolique émotionnelle que cela susciterait chez les enfants, considérant qu'ils comprendraient que le bonhomme devait les aider à trouver la proposition avec laquelle ils étaient le plus en accord, et que son usage se limitait à cela. De même, selon April et al. (2023), il n'y aurait pas de consensus sur la représentation du concept de l'amour pour une même photo ou image puisque les enfants analysent celles-ci de manière multiple et en fonction de leur propre compréhension. Autrement dit, une même image peut représenter une pluralité de concepts différents selon l'enfant, le contexte, la situation et les questions. Dans le même ordre d'idée, le recours au « *mais* » qui place l'enfant face à deux éléments contradictoires a nui, car encore une fois, l'enfant était contraint à un choix qui limitait grandement son expression quant à sa réalité. Et si aucun de ces choix n'était cohérent avec son vécu?

Finalement, et avec le recul, nous avons réalisé que pour obtenir le point de vue réel et significatif des enfants d'âge préscolaire, il ne s'agit pas uniquement d'adapter un questionnaire et une procédure pour qu'ils prennent en compte les supposées limites des enfants (p. ex. ne peut pas lire ou maintenir son attention, etc.), mais plutôt de se questionner en amont sur notre posture comme chercheuses.

## 5.2 Nos approches de recherche

Les différents constats réalisés pendant et après la collecte de données sur la réelle place des enfants comme participants à la recherche montrent que, malgré nos approches inclusives, développementales et humanistes, de même que nos connaissances du développement des enfants, nous avons inconsciemment mis l'accent sur notre démarche de recherche (nos a priori et nos connaissances des méthodes d'investigation) pour obtenir le point de vue des enfants, sans jamais réellement l'obtenir. Alors que Wallon (1941) faisait le constat que « l'enfant ne sait que

vivre son enfance [et que la] connaître appartient à l'adulte » (p. 7), celui-ci se demandait qui l'emporterait « dans cette connaissance, le point de vue de l'adulte ou celui de l'enfant? » (Wallon, 1941, p. 7). Cette mise en abîme témoigne de notre incapacité à faire émerger le point de vue des enfants et même à donner à cette expérience un sens pour eux, et à les considérer également comme des experts de leur propre vie. En effet, plutôt que de partir d'eux, notre point de départ s'est ancré autour de la démarche de recherche, adoptant une approche hypothético-déductive qui nous permettrait de développer des outils *utiles* pour nos visées, sans réellement créer un espace de dialogue, sans tenir compte du point de vue des enfants et sans considérer leur expertise.

À vrai dire, la démarche réflexive entreprise a posteriori nous a permis de comprendre que ces adaptations avaient été faites pour servir les chercheuses dans le but de contrer les défis anticipés lors de la collecte de données. L'objectif n'était finalement pas de soutenir ou de donner la parole aux enfants. Ces derniers étaient davantage vus comme des sources d'information (Mayne et al., 2018) et non comme des interlocuteurs valables, voire valides. Non seulement, cela a nui à notre démarche d'élaboration du questionnaire, puisque nous avons commis plusieurs impairs dans le but de rendre ce dernier plus directif pour faussement « soutenir » les enfants, mais surtout, cela n'a été ni aidant pour la recherche ni pour les enfants ni pour l'avancement des connaissances. Avons-nous approché la perspective des enfants? De toute évidence, la réponse est non. Nous avons obtenu certaines données sur ces derniers, ce qui n'est pas problématique en soi si nous reconnaissons, lors du traitement des données et de la présentation des résultats, que nous n'avons pas obtenu la perspective des enfants. Cette nuance demeure donc importante.

Tout ceci soulève plusieurs questionnements quant à l'implication ou la participation des enfants en recherche. En effet, nous avons compris qu'adapter un questionnaire n'est pas suffisant (Paquette et al., 2023) pour avoir un dialogue avec les enfants. Les méthodes privilégiées pour assurer la participation des enfants devraient être davantage centrées sur des modalités d'échange, de discussion et d'observation (Lafantaisie et al., 2022; Robert Mazaye et al., 2021). Le but est d'accorder une place aux enfants pour qu'ils expriment leur point de vue sans délaisser pour autant nos pratiques de recherche. Cela permet d'atténuer les postures adultocentristes pour mieux comprendre la perspective des enfants et leur réalité, tout en créant un espace de dialogue pour recueillir leurs propos puisqu'ils sont tout à fait capables de nommer par eux-mêmes leur propre vécu (April et al., 2023; Lafantaisie et al., 2022). Ceci est particulièrement vrai pour les enfants d'âge préscolaire pour lesquels la réalité est multiple, tant sur le plan de la compréhension des concepts que sur le plan du développement.

Pour de futures recherches, nous pensons qu'il serait important d'adopter une approche beaucoup plus flexible qui peut se traduire par l'adoption d'une approche plurielle. Dans notre cas, nous pensons que les méthodologies participatives visant à soutenir les enfants dans l'émancipation de leur voix et leur vécu (Mayne et al., 2018; Paquette et al., 2023; Tardif et al., 2022) seraient l'avenue la plus cohérente avec notre regard sur les enfants. Toutefois, adopter une approche plus flexible avec de bonnes intentions ne signifie pas pour autant que les enfants auront l'espace suffisant pour s'exprimer. En effet, les approches qualitatives ne sont pas magiques. Elles doivent être accompagnées d'une réflexion épistémologique qui place les enfants au cœur du processus de recherche, voire qui les considère comme de véritables co-chercheurs pour approcher leur perspective (April et al., 2023; Mayne et al., 2018; Paquette et al., 2023). L'ensemble des éléments qui ont été soulevés témoignent que l'intention n'est pas garante de bons choix. En fait, durant tout le processus de ce projet de recherche, toutes les chercheuses avaient le désir de bien faire. Cette expérience nous a permis de réaliser que l'équilibre entre la production des savoirs et le respect de l'être humain est fragile (Farmer, 2022; Hamelin-Brabant, 2006). Cet équilibre est d'autant plus délicat lorsqu'il est question des enfants de moins de 6 ans pour lesquels les adultes occupent une place importante dans le processus décisionnel. Cela implique que l'adulte influence directement ou indirectement l'enfant.

Toutes les chercheuses doivent se questionner sur l'utilité de la recherche. Sont-elles des utilisatrices de la recherche ou bien des productrices de savoir? Jusqu'où la posture collaborative intéresse-t-elle les chercheuses qui se voient souvent imposer un impératif de résultats, de performance, etc. L'interprétation des résultats s'avère complexe et nos responsabilités comme chercheuses sont immenses. En ce sens, il ne s'agit pas d'avoir de bonnes intentions, mais de faire des choix qui sont bons à la fois pour les enfants et pour les fins de la recherche. Ainsi, si nous avons parfois la prétention de penser que toute recherche a sa raison d'être puisqu'elle contribue à l'avancement des connaissances, il y a lieu de se questionner sur sa pertinence pour les enfants qui y participent.

## Conclusion

Nos différents échanges et réflexions ont permis de mettre en évidence qu'il y avait un écart entre nos intentions et nos actions, voire entre nos postures, nos approches et nos choix méthodologiques. Cela met en lumière la pertinence de poser un regard critique et réflexif sur nos propres pratiques de recherche et notre identité professionnelle. Reconnaître l'unicité de chaque enfant nécessite aussi de reconnaître notre unicité individuelle puisque chaque personne ayant travaillé sur ce projet a sa propre identité, ses postures, ses connaissances et ses expériences d'adulte et de chercheuse. Aller à la rencontre de l'autre, c'est aussi aller à la rencontre de soi-même comme chercheuse, ce qui transcende la démarche de la recherche.

## Remerciements

Nous remercions l'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance* pour son soutien financier ainsi que tous les enfants ayant participé au projet qui ont alimenté notre prise de conscience collective.

## RÉFÉRENCES

- Alves, H., Gibbs, L., Marinkovic, K., Brito, I. et Sheikhattari, P. (2022). Children and adolescents' voices and the implications for ethical research. *Childhood*, 29(1), 126-143. <https://doi.org/10.1177/09075682211061230>
- April, J., Lanaris, C. et Warin M. P. (2023). L'autorité adulte qui fait du bien : paroles d'enfants. Dans C. Lanaris, J. April et M. P. Warren (dir.), *Pour une autorité éducative bienfaisante à l'éducation préscolaire* (p. 157-169). Éditions JFD.
- Armagnague-Roucher, M. et Rigoni, I. (2016). Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants. *Recherches Qualitatives, Hors-série*(20), 311-329. <https://shs.hal.science/halshs-01471930/document>
- Buysse, A. A., Périsset, D. et Renaulaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 21(2), 43-63. <https://doi.org/10.7202/1061839ar>
- Côté, I., Pagé, G. et Lavoie, K. (2020). La participation de l'enfant en recherche sociale : considérations éthiques et méthodologiques. Dans I. Côté, K. Lavoie et R.-P. Trottier-Cyr (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant* (p. 17-38). Presses de l'Université Laval.
- Steneck, N., Mayer, T. et Anderson, M. (2010). Déclaration de Singapour sur l'Intégrité en recherche. <https://www.singaporestatement.org/downloads/former-conferences/2nd-wcri-in-singapore-2010/translations-statements/31-singapore-statement-french/file>
- Farmer, D. (2022). Voix des enfants : placer l'enfance au coeur de l'analyse dans la sociologie. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (15) 1-10. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v2022i15.6537>
- Hamelin-Brabant, L. (2006). La recherche auprès des enfants. *Recherche et formation*, 52, 77-89. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1224>
- Hébert, M. (2001). *Traduction canadienne-française du Security Scale de Kerns, Klepac et Cole (1996)* [document inédit]. Université du Québec à Montréal.
- James, A. et James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies* (2<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Kehily, M. J. (2015). *An Introduction to Childhood Studies* (3<sup>e</sup> éd.). McGraw-Hill Education.
- Kerns, K. A., Klepac, L. et Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457-466. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.457>
- Lafantaisie, V., Tourigny, S. et David, M. (2022). « Montre-moi que tu t'intéresses à moi et que tu me crois » : questionner les relations de pouvoir adulte-enfant en recherche. *Recherches qualitatives*, 41(1), 85-108. <https://doi.org/10.7202/1088796ar>
- Lafantaisie, V. et Tourigny, S. (2022, 8 mars). *Une approche participative avec les enfants...? Des enfants nous apprennent comment!* [vidéo]. Youtube. <https://uqo.ca/docs/46542>
- Lavoie, A. (2021, 28 septembre). Présentation et perspective des résultats portant sur la relation enseignants-élèves. Dans S. Haïat, A. Charron (resp.), *Les systèmes éducatifs québécois français et suisse sous l'angle de la relation enseignant-apprenants : enjeux et impacts* [colloque]. Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/presentation-perspectives-resultats-relation-enseignant-elev-es-uqam-presentation.pdf>
- Mayne, F., Howitt, C. et Rennie, L. J. (2018). A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 644-656.
- Morrisette, J. et Malo, A. (2019). La place d'autrui dans la construction de l'expérience professionnelle en enseignement. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience* (p. 21-46). Presses de l'Université Laval.
- Paquette, N., April, J., Robert-Mazaye, C. et Tardif, G. (2023, 14 avril). La voix des enfants d'âge préscolaire dans la recherche au regard de la sécurité affective : enjeux des approches



- quantitatives et contribution des approches qualitatives [communication par affiche]. Dans A. April et G. Piché (resp.), *Symposium sur les approches mixtes et qualitatives en recherche* [symposium]. Chaire de recherche collaborative sur les environnements favorables à la santé, Université du Québec en Outaouais/Centre de santé et de services sociaux des Laurentides, Saint-Jérôme, Québec, Canada.
- Paquette, N., April, J., Tardif, G., Robert-Mazaye, C. et Lemay, L. (2022, 13 mai). *La qualité relationnelle enfant-enseignante : la perspective des enfants* [communication par affiche]. 89<sup>e</sup> congrès de l'Acfas, Montréal, Québec, Canada. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/89/500/511/c>
- Tardif, G., Paquette, N., April, J. et Robert-Mazaye, C. (2022). La voix des enfants : est-ce que nous les écoutons réellement? [communication orale]. Dans C. Lanaris et J. April (resp.) *Éducation préscolaire : naviguer entre les tensions par des positionnements méthodologiques* [symposium]. 9<sup>e</sup> Colloque international en éducation (CRIFPE), Montréal, Québec, Canada.
- Robert-Mazaye, C., Rouyer, V. et Bouchard, C. (2021). Les méthodologies adaptées à la prise en compte de la perspective des enfants dans la recherche en éducation à la petite enfance. Dans L. Lehrer, N. Bigras, A. Charron, I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance* (p. 309-339). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2018.152248>
- Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C. et Lucenet, J. (2020). Étudier le point de vue des enfants : questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin méthodologique sociologique*, 146(1), 124-144. <https://doi.org/10.1177/0759106320908232>
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.