

L'éthique de la recherche en contexte de classe: des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD

Université Laval, Québec, Canada

VOLUME XLV : 1 – PRINTEMPS 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface

Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révisseuse linguistique

Renée Dolbec

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Coordination du numéro :

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude GENDRON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Mathieu GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Distinguer l'éthique référentielle de l'éthique inférentielle, ou comment la question du fondement éthique modifie l'analyse d'un cas d'éthique professionnelle en milieu scolaire

Samuel HEINZEN, Haute École pédagogique de Fribourg (HEP FR), Suisse

28 Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire

Arianne ROBICHAUD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

42 L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension?

Anne-Claire HUSSER, Université Claude-Bernard Lyon 1, France

60 L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Marie-France DANIEL, Université de Montréal, Québec, Canada
Jean-Claude DESRUISSEAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

89 L'éthique *hacker*, un modèle éthique du numérique pour l'éducation?

Patrick PLANTE, Université TÉLUQ, Québec, Canada

107 Méditer pour l'équité

Hélène HAGÈGE, Université de Montpellier, France

134 Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER, Université de Montréal, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

155 L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Vincent RICHARD, Université Laval, Québec, Canada

174 Éthique et activité mathématique

Jean-François MAHEUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
et University of Auckland, Auckland, New Zealand
Jérôme PROULX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves

Michel BÉLANGER

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Vincent RICHARD

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous abordons la question de la responsabilité éthique des enseignants qui acceptent d'accueillir dans leur classe un projet de recherche sollicitant la participation de leurs élèves. Cette responsabilité peut être réfléchie à partir de deux ensembles compatibles de cadres normatifs en éthique, à savoir ceux relatifs à la recherche et ceux relatifs aux pratiques professionnelles des enseignants. En nous appuyant sur l'expérience problématique vécue par une enseignante ainsi que sur des écrits sur l'éthique de la recherche auprès des élèves, nous avançons l'idée que les enseignants peuvent se sentir peu outillés quant aux moyens d'actualiser leur responsabilité éthique professionnelle dans le contexte de participation de leur classe à

la recherche. Notre réflexion exploratoire se traduit par une proposition de moyens concrets permettant de favoriser cette actualisation.

ABSTRACT

The ethics of research in a classroom context: ways to bring secondary school teachers' responsibilities to their students up to date

Michel BÉLANGER, University of Quebec in Rimouski, Quebec, Canada
Vincent RICHARD, University Laval, Quebec, Canada

In this article, we discuss the question of the ethical responsibility of teachers who agree to host research projects in the classroom involving their students. This responsibility can be considered from two compatible sets of normative ethics frameworks, namely those relating to research and those relating to the professional practices of teachers. Building on a problematic experience that one teacher had, and on literature about the ethics of research with students, we suggest that teachers may not feel adequately equipped with ways to update their knowledge on professional and ethical responsibilities related to studies conducted in the classroom. Our exploratory reflection offers tangible suggestions to foster this knowledge update.

RESUMEN

La ética de la investigación en el contexto de la clase: los medios para la actualización de la responsabilidad de los maestros de secundaria hacia sus alumnos

Michel BÉLANGER, Universidad de Quebec en Rimouski, Quebec, Canadá
Vincent RICHARD, Universidad Laval, Quebec, Canadá

En el presente artículo abordaremos la cuestión de la responsabilidad ética de los maestros que aceptan recibir en su clase un proyecto de investigación que requiere la participación de sus alumnos. Esta responsabilidad puede ser considerada a partir de dos conjuntos compatibles de cuadros normativos en ética, a saber: los relacionados con la investigación y los relacionados con las prácticas profesionales de los maestros. Apoyándonos en la experiencia problemática vivida por una maestra, así como en los escritos sobre la ética de la investigación entre los alumnos, sostenemos la idea que los maestros pueden sentirse poco equipados en cuanto a los medios para actualizar su responsabilidad ética profesional en el contexto de la participación de su clase en una investigación. Nuestra reflexión exploratoria se traduce en una proposición de medios concretos para favorecer dicha actualización.

INTRODUCTION

Dans plusieurs domaines des sciences humaines et sociales, la recherche empirique doit souvent se réaliser avec l'accord d'individus ou d'organisations donneurs d'accès¹. En éducation, ces donneurs d'accès sont multiples : directions d'école, enseignants, parents, chacun étant susceptible de donner ou non son appui au processus de recherche (Homan, 2002; Wanat, 2008). Malgré le rôle important des donneurs d'accès pour la recherche, peu d'écrits leur ont été consacrés (Crowhurst et Kennedy-Macfoy, 2013). Récemment, il a été suggéré de s'intéresser davantage au processus d'accès au terrain, en reconnaissant une importante complexité à cette rencontre entre chercheurs, donneurs d'accès et participants (Crowhurst, 2013).

Nous adopterons ici précisément cette perspective en nous intéressant au rôle de donneur d'accès joué par l'enseignant lorsqu'il autorise des chercheurs à venir dans sa classe et à solliciter la participation de ses élèves. Nous explorerons spécifiquement les enjeux et responsabilités éthiques qui accompagnent ce rôle.

Nous présenterons dans un premier temps les prémisses de notre proposition, à savoir deux ensembles de cadres de référence en éthique : d'une part, le cadre canadien en éthique de la recherche impliquant des êtres humains, soit l'Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC); d'autre part, les cadres éthiques dans la profession enseignante au Canada. Puis nous illustrerons, à l'aide de l'expérience qu'une enseignante nous a rapportée, le fait que même un devis de recherche commun peut soulever en pratique des questions éthiques importantes, notamment celles relatives au consentement des élèves, ce qu'un examen de la littérature nous aidera par ailleurs à mieux exposer. Cela nous conduira à formuler l'hypothèse que les enseignants connaissent peu ce qu'implique leur responsabilité professionnelle en contexte de participation de leur classe à la recherche. Nous proposerons en conséquence un répertoire de moyens que peuvent utiliser les enseignants pour actualiser leur responsabilité dans un tel contexte.

LES CADRES ÉTHIQUES CONCERNÉS

La réalisation d'un projet de recherche dans un établissement scolaire entraîne l'interaction de deux univers : celui de la recherche et celui de l'école. Sur le plan éthique, cela se traduit par une superposition des cadres en éthique de la recherche et de ceux du milieu scolaire.

1. Dans la littérature anglaise : *gatekeepers*.

Le cadre éthique des chercheurs

Au Canada, c'est en 1998 qu'un cadre en éthique de la recherche avec des êtres humains a été adopté par les grands organismes subventionnaires nationaux, cadre s'appliquant à tous les domaines de recherche (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada [CRSH, CRSNG, & IRS], 2014). La reconnaissance de la valeur intrinsèque de tout être humain est à la base des principes formulés par l'EPTC. Cette reconnaissance s'exprime au moyen de trois principes : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être, la justice (CRSH *et al.*, 2014, article 1.1).

Pour l'EPTC, le respect des personnes comprend le respect de leur autonomie et implique une reconnaissance de la capacité des participants à « délibérer au sujet d'une décision et d'agir en conséquence » (CRSH *et al.*, 2014, article 1.1). Le respect de cette autonomie entraîne l'obligation, pour le chercheur, de solliciter les participants de manière à obtenir leur consentement libre, éclairé et continu tout au long de leur participation à son projet de recherche. L'EPTC souligne de plus que dans certaines situations la liberté du consentement peut être menacée par une influence induite, par exemple lorsque le recrutement des participants éventuels est effectué par des personnes en position d'autorité et de confiance.

Le second principe avancé par l'EPTC est celui de la préoccupation pour le bien-être des participants. Par « bien-être d'une personne », l'EPTC entend la qualité dont jouit celle-ci dans tous les aspects de sa vie. Pour les chercheurs, cette préoccupation doit se traduire par la réduction au minimum des risques pour les participants. Pour l'EPTC, le bien-être « est fonction de la répercussion qu'ont sur les personnes ou les groupes des facteurs tels que la santé physique, mentale et spirituelle aussi bien que leurs conditions matérielle, économique et sociale » (CRSH *et al.*, 2014).

Finalement, l'EPTC formule le principe de justice, à savoir le devoir de traiter les personnes de manière juste et équitable. Ce devoir implique notamment une répartition équitable des avantages et des inconvénients de la recherche. En éducation, ce principe veut, par exemple, que les élèves, en tant que population, puissent participer à la recherche et en tirer profit.

Mentionnons que dans le cas de personnes jugées incapables à décider par elles-mêmes d'une participation à un projet de recherche, l'EPTC reconnaît que des tiers autorisés (c.-à-d. uniquement des personnes possédant l'autorité légale de le faire) peuvent prendre cette décision à leur place. Toutefois, même si une forme d'assentiment de la part des personnes incapables n'est pas reconnue comme suffisante pour autoriser la participation, « l'expression d'un refus de leur part ou la manifestation de signes portant à croire qu'elles ne souhaitent pas participer au projet doit être respectée » (CRSH *et al.*, 2014, article 3.10).

Les lignes directrices élaborées dans l'EPTC ne reçoivent pas de formulations s'appliquant spécifiquement à la recherche en sciences de l'éducation. Il revient aux chercheurs et aux comités d'éthique de la recherche de voir à leur adaptation à ce contexte spécifique.

Les cadres éthiques des enseignants

Du côté de la profession enseignante au Canada, nous trouvons des cadres éthiques générés à l'échelle provinciale par les associations d'enseignants (Jeffrey *et al.*, 2009). Ainsi, dans presque toutes les provinces, les enseignants de ces associations sont tenus de respecter un code d'éthique, de déontologie ou de conduite². Au Québec, il n'existe pas d'association d'enseignants pour proposer de tels principes regroupés en un « code »³. Nous trouvons cependant dans cette province un référentiel de compétences pour la formation initiale à l'enseignement qui inclut le développement d'une compétence éthique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). L'ensemble de ces cadres offre une variété importante d'énoncés et de principes, dont certains revêtent une pertinence pour le contexte particulier de la participation à la recherche des élèves (voir le tableau 1).

-
2. Les expressions « code d'éthique », « code de déontologie » et « code de conduite » sont utilisées sans justification particulière par ces associations. Nous nous y référons par l'expression « code d'éthique » par souci d'uniformité et parce que notre présentation de ces codes s'attarde précisément à certains de leurs principes moraux concernant les élèves.
 3. Notons que le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004) recommande l'élaboration d'un cadre de référence en éthique visant à appuyer ou à éclairer la réflexion éthique des enseignants.

Tableau 1. **Quelques principes pertinents à la recherche conduite en classe que l'on retrouve dans les cadres éthiques de différentes associations d'enseignants au Canada**

Principes	Exemples de formulation	Références
Agir avec respect et dignité envers les élèves	« Les membres agissent envers les élèves et leur parlent avec respect et dignité. Ils agissent de manière juste à leur égard, soucieux de leurs droits et de leurs particularités. » (Traduction libre)	Alberta Teachers' Association (2004) British Columbia Teachers' Federation (s.d.)* Manitoba Teachers Society (s.d.) New Brunswick Teachers' Association (2011) Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (s.d.)
Se soucier du bien-être des élèves	« Les enseignants acceptent que le bien-être intellectuel, psychologique, physique et social de leurs élèves soit la visée première de leur éducation. » (Traduction libre)	Ministère de l'Éducation du Québec (2001) New Brunswick Teachers' Association (2011) Newfoundland and Labrador Teachers' Association (s.d.)* Nova Scotia Teachers Union (s.d.) Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (s.d.)
User de manière responsable de la relation privilégiée avec les élèves	« Le Membre [...] reconnaît l'existence de rapports privilégiés avec les élèves et s'abstient d'exploiter ces rapports en vue d'obtenir des avantages matériels, idéologiques ou autres. »	British Columbia Teachers' Federation (s.d.) Manitoba Teachers Society (s.d.)* New Brunswick Teachers' Association (2011) Newfoundland and Labrador Teachers' Association (s.d.) Nova Scotia Teachers Union (s.d.)

Note : Les exemples de formulation sont tirés des références suivies d'un astérisque.

Tout comme l'ETPC formule des principes directeurs en éthique de la recherche qui ne font pas spécifiquement référence au contexte de l'éducation, les divers cadres éthiques de la profession enseignante ne font aucune référence au contexte particulier de la recherche se déroulant en classe. Il est toutefois manifeste que les principes issus de ces deux ensembles de cadres éthiques éclairent d'une manière cohérente ce contexte: tous deux mentionnent la nécessité du respect de l'individu (ici, l'élève) et celle d'une préoccupation à l'égard de son bien-être, en plus de souligner que la relation d'autorité enseignant-élève ne devrait pas être exploitée.

À la section suivante, nous constaterons que la recherche en milieu scolaire est susceptible de faire émerger des enjeux éthiques particuliers, notamment en ce qui concerne le consentement des élèves.

LE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Illustration d'un malaise : présentation d'un cas de participation à la recherche

Dans la présente section, nous rapportons le cas d'une enseignante qui a été prise au dépourvu sur le plan éthique lorsqu'elle a accueilli un projet de recherche dans sa classe. Cette enseignante a accepté de nous rapporter son expérience lorsque nous l'avons rencontrée à l'occasion de sa participation à notre projet de recherche exploratoire et qualitative (Denzin et Lincoln, 1994) visant à documenter l'expérience de collaboration ou de participation à la recherche d'enseignants du primaire et du secondaire. L'enseignante a été rencontrée lors d'une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ 80 minutes, au cours de laquelle nous avons abordé de manière plus large sa conception de la recherche, sa conception du professionnalisme en enseignement et son expérience de collaboration ou de participation à la recherche, entre autres. Cette enseignante du 2^e cycle du secondaire dans une école en milieu rural exerce sa profession depuis une vingtaine d'années. Elle croit bien connaître ses élèves et leurs familles.

La nature du projet de recherche pour lequel l'accès a été accordé

L'expérience vécue par l'enseignante concerne un projet de recherche longitudinale recourant à un devis par sondage. Ce sondage impliquait que, pendant une période de cours, des élèves du secondaire répondent en classe à un questionnaire. Ce sondage devait être répété dans le temps de manière à pouvoir observer l'évolution des réponses des élèves participants. Le questionnaire portait sur certaines habitudes au regard d'un type de divertissement chez les élèves⁴.

En amont de l'administration du questionnaire

Au départ, selon l'enseignante rencontrée (ainsi que d'autres intervenants de l'école également rencontrés), la proposition de collaboration à cette recherche fut communiquée de manière brève à l'ensemble des enseignants de l'école par la direction lors d'une assemblée générale des enseignants. La collaboration semblait aller de soi pour tous : la direction ne leur a pas demandé leur consentement à agir comme donneurs d'accès et les enseignants ne se sont pas opposés à collaborer ni n'ont posé de questions. En particulier, aucune considération éthique n'a été soulevée. Les enseignants ont été informés que l'ensemble des élèves des niveaux concernés seraient

4. Afin que le projet de recherche en question ne puisse être identifié, nous ne donnons pas de précisions sur le sujet spécifique auquel s'intéresse le sondage.

invités à remplir un questionnaire documentant leur point de vue sur divers sujets liés à un type de divertissement. Les enseignants devaient ajuster leur horaire de manière à ce que tous les groupes d'élèves répondent au questionnaire à une date unique. Aucun document n'a été remis aux enseignants.

L'administration du questionnaire et le consentement des élèves

Au moment de faire passer le questionnaire, l'enseignante qui accueillait dans sa classe deux des membres de l'équipe de recherche a été irritée par certains problèmes d'ordre logistique: retard dans l'horaire, nombre insuffisant de questionnaires pour les élèves. L'enseignante a souligné que, probablement à cause du retard des membres de l'équipe de recherche, ces derniers ont donné très rapidement, à leur arrivée en classe, les consignes pour remplir le questionnaire, celles-ci étant, au final, imprécises, notamment sur le sujet de la confidentialité. En effet, le sondage devait être confidentiel, des données nominatives étant recueillies dans le seul but de permettre une nouvelle passation du questionnaire ultérieurement. D'après ce que pouvait se rappeler cette enseignante, ni les élèves ni leurs parents n'auraient eu à signer de formulaire de consentement.

Soulignons ici que les détails concernant l'obtention du consentement initial des élèves proviennent des souvenirs dont l'enseignante nous a fait part au sujet de son expérience. L'enseignante n'ayant pas reçu de documents relatifs au projet de recherche en question, documents qu'elle aurait pu nous transmettre, il serait difficile d'établir avec certitude si le consentement parental avait effectivement été sollicité ou non et si une forme de consentement avait été recherchée auprès des élèves préalablement à la passation du questionnaire. Cela dit, ces faits objectifs nous importent peu, dans la mesure où c'est le sentiment de malaise éthique vécu par l'enseignante au moment où ses élèves ont répondu au questionnaire que nous désirons exposer ici.

Le malaise éthique de l'enseignante

L'administration du questionnaire a créé un profond malaise chez l'enseignante. Selon elle, plusieurs aspects relatifs au contenu du questionnaire ainsi qu'aux interactions avec les membres de l'équipe de recherche ont contribué à ce malaise.

D'abord, l'enseignante a souligné que certains de ses élèves ont vécu un inconfort en remplissant le questionnaire, car celui-ci abordait des thèmes beaucoup plus délicats et personnels que ceux qui avaient été mentionnés en début de période. En effet, alors que le questionnaire devait porter sur un type de divertissement spécifique, certaines questions ont porté sur des thèmes autres, par exemple la consommation d'alcool et de drogues ou, encore, le fait d'avoir déjà commis certains actes illégaux.

L'inclusion de telles variables possédait assurément un intérêt pour le projet et n'a rien de surprenant chez un chercheur, mais elle semble avoir constitué une surprise qui a perturbé certains élèves.

Ensuite, les élèves ont été invités à fournir leurs coordonnées. Les réactions négatives, verbales et non verbales, de la classe ont été évidentes aux yeux de cette enseignante. Selon celle-ci, cette requête aurait été perçue par certains élèves comme une brèche dans la confidentialité.

Puis, devant la réticence apparente de certains élèves à répondre aux questions, l'enseignante a voulu intervenir, mais l'équipe de recherche lui a demandé de se tenir à l'écart pour ne pas perturber la passation du questionnaire, en rappelant à tous les élèves l'importance de répondre à toutes les questions. Dans les termes de l'enseignante :

[...] pis là, mes élèves ils ont commencé à répondre au questionnaire, pis là ça me regarde hein, parce que là, la référence c'est moi là. [...] Pis là, ils rient entre eux autres. Pis là, [les membres de l'équipe de recherche ont dit]: «Mais non non, vous pouvez pas vous parler, vous pouvez pas rire [...]».» Pis là, à un moment donné, [les élèves] ont fait: «Mais là, [nom de l'enseignante]! Moi je réponds pas à ça. Voir si combien je prends de bières, pis si j'ai déjà pris de la ...» Là j'ai dit: «Ben écoute, on vous demande de répondre, mais je vais pas vous tordre un bras pour répondre là.» Mais là [les membres de l'équipe de recherche ont dit]: «Non, non, non, il faut qu'ils répondent à toutes les questions.» Ça fait que là j'ai dit: «En tout cas, ils ne vont pas vérifier si c'est vrai ou pas!» Mais, tu sais, tu ne veux pas intervenir parce que tu ne veux pas biaiser les affaires. Mais les enfants, la référence c'est moi là, pis c'est moi qui est là!

Pour cette enseignante, le malaise est donc profond. Cet événement montre la présence d'un sentiment de responsabilité envers les élèves, mais aussi celle d'une impuissance à agir conformément à cette responsabilité dans le contexte de participation de sa classe à un projet de recherche.

J'avais, comme je le disais, un peu, l'espèce de sentiment que, tu sais, c'est nos élèves, hein? Ils sont sous notre responsabilité! Pis là tu sens que, là, ils ne sont pas bien. Ils te regardent en voulant dire: «Fais quelque chose! Je veux pas répondre à ça, je veux pas le dire!» Mais là, toi, t'es là et tu veux pas nuire à la recherche parce que tu sais que ces gens-là se sont déplacés, tu veux pas biaiser, tu veux pas rien. Mais en même temps il y a l'espèce de sentiment que: «Je ne peux pas vous aider la gang!» [...] j'ai fait du mieux que j'ai pu, mais dans le moment présent là je me dis: «Ah! mon Dieu, pauvres petits...»

Il peut être éclairant de rapprocher ce sentiment d'impuissance de l'enseignante et la prise de contrôle de la classe par l'équipe de recherche, faite au détriment de l'enseignante :

Là [les élèves] commencent [à répondre], pis moi, j'ai secondaire 5, pis j'ai un petit groupe d'élèves, pis là ils commencent à me regarder. On n'intervient pas. Pis là, on dit rien parce qu'on nous a dit : « Non non, vous pouvez pas intervenir. » Assez que quand ils [les membres de l'équipe de recherche] ont distribué les feuilles, moi je voulais aller m'asseoir derrière, pis là on m'a dit : « Non non non, vous allez vous asseoir en avant. » O.K. là! Déjà, comme enseignante, de se faire dire où s'asseoir dans ton propre local avec tes élèves, ça fait O.K., là.

Tu sais, [...] mes élèves m'ont dit :

« Ils ont pas été très gentils avec toi, [nom de l'enseignante]! » [...]

J'ai dit : « Non, pas très. »

« T'étais pas contente, hein? »

« Non, pas très... »

C'est pas l'image qu'on veut envoyer!

Aux yeux de l'enseignante, la classe a vécu une sorte de « choc », qu'il sera nécessaire de soigner par la suite et dont elle anticipe les effets :

Tu sais, je vous dirais là, c'a pas pris soixante-quinze minutes [répondre au questionnaire], mais le vingt, vingt-cinq minutes qui restait après là, ç'a été de calmer tout ça : « Faites-vous en pas, c'est pas plus grave que ça... » [...]
Tu sais, on parlait tantôt de responsabilité. Moi j'ai placé... Ces enfants-là, ils sont sous ma responsabilité pendant qu'ils sont là. Ils ont vécu un... Ils ont été déstabilisés complètement et j'imagine comment ils ont pu rapporter ça à la maison après. »

Après l'expérience

Selon l'enseignante, cette participation au projet de recherche a engendré un malaise réel, pour elle comme pour ses élèves. Cette expérience négative a cependant été l'élément déclencheur d'une réflexion éthique qui est venue l'outiller pour ses prochaines collaborations avec la recherche. Par exemple, en ce qui concerne la liberté du consentement des élèves : « Si j'avais su ce que je sais maintenant à propos du droit de retrait, je serais intervenue. »

Au-delà d'une meilleure compréhension des principes de base en éthique de la recherche, l'enseignante a aussi formulé le souhait d'avoir dorénavant la possibilité de préparer sa classe d'élèves à une participation à la recherche :

On n'en veut plus des [projets de recherche] qui nous sont, comme je dirais, un peu lancés comme ça, sans information, sans préparation. Tu sais, c'est nono, mais quand on a un petit peu d'informations on peut dire aux élèves : « Regardez bien, ça va se passer comme ça. On va aller au laboratoire d'informatique, par exemple, on va devoir tous se rendre là, ça va prendre vos... » [T]u sais, quand on travaille avec des ados, il faut une certaine préparation [...]. Il faut leur expliquer un petit peu l'importance des réponses qu'ils vont donner, à quoi ça va servir. Mais [ça, cette information-là,] c'est le fun de le savoir avant. Comme ça, ça nous permet de préparer l'élève, pis l'élève, lui, il arrive là en sachant un peu son rôle.

Pour résumer

En somme, le malaise exprimé par l'enseignante nous semble résider dans le fait que, face à l'expression d'un certain inconfort par certains élèves de sa classe lors de leur participation au projet de recherche, elle se sentait le devoir d'intervenir en raison de sa responsabilité vis-à-vis du bien-être de ses élèves, sans toutefois connaître les moyens de le faire et sans même savoir qu'elle pouvait légitimement le faire.

Il est possible que la situation vécue par l'enseignante soit très particulière : il s'agissait d'un projet de recherche suivant un devis précis (par sondage) et pour lequel la collecte de données, dans son ensemble, a soulevé certains problèmes éthiques pour – peut-être – un petit nombre de lieux de collecte seulement. Néanmoins, l'expérience qui nous a été rapportée demeure, à nos yeux, révélatrice. En effet, cette expérience permet de constater une absence, chez l'enseignante, de repères éthiques appropriés dans le contexte de participation de sa classe à un projet de recherche, situation particulièrement complexe et inhabituelle pour un enseignant. Si elle avait disposé de tels repères, nous croyons que cette enseignante aurait eu les moyens de réagir efficacement au malaise éthique qu'elle a perçu dans sa classe, plutôt que de se plier à l'autorité qu'elle reconnaissait au projet ou à l'équipe de recherche. Ses commentaires *a posteriori* révèlent d'ailleurs qu'elle a par la suite développé de tels moyens par elle-même.

Bien que les problèmes éthiques en recherche soient, nous le croyons, peu fréquents en classe, nous émettons l'hypothèse qu'une telle absence de possession de repères spécifiques à l'éthique de la recherche est répandue chez les enseignants. Cette hypothèse se voit appuyée par le constat de Brindley et Bowker (2013) à l'effet que plusieurs enseignants ont la croyance professionnelle que, possédant une responsabilité éthique envers le bien-être de leurs élèves de manière générale, ils se trouvent

de facto capables de gérer ce qui peut se produire dans leur classe dans le contexte particulier d'une participation à la recherche.

La section suivante met d'ailleurs le cas que nous venons de rapporter en relation avec un certain nombre d'écrits sur la question du consentement des élèves.

Mise en lien du cas avec quelques écrits sur le consentement des élèves

L'EPTC met à l'avant-plan la nécessité, dans tout processus de recherche avec des êtres humains, de solliciter les participants de manière à obtenir leur consentement libre, éclairé et continu, même dans le cas de personnes d'âge mineur (CRSH *et al.*, 2014, ch. 3). Le cas que nous venons de présenter illustre bien, à l'instar des écrits sur l'éthique de la recherche auprès des jeunes et des enfants, que le processus d'obtention du consentement peut, du moins à l'occasion, s'avérer insuffisant à plusieurs égards.

La sollicitation du consentement

Tout d'abord, remarquons que, pour l'enseignante, l'absence de sollicitation du consentement des élèves en sa présence est hautement problématique. Or, sans que nous ayons été en mesure d'effectuer une vérification, une telle absence de sollicitation du consentement des élèves n'aurait malheureusement rien d'étonnant. En effet, on trouve mention dans les écrits de circonstances pouvant conduire à négliger la sollicitation du consentement des élèves : le chercheur estime que les élèves n'ont pas la compétence pour consentir (Morrow et Richards, 1996); ou, encore, les donneurs d'accès confondent le droit d'accorder l'accès aux élèves avec le droit de donner un consentement en leur nom (Heath *et al.*, 2007).

Le caractère continu du consentement

L'EPTC explique clairement que le consentement à la participation à la recherche ne doit pas seulement constituer une préoccupation éthique ponctuelle au début de la recherche, mais doit se maintenir tout au long de cette participation. En d'autres mots, le consentement devrait être recherché et obtenu de manière continue. Selon nous, l'expérience décrite par l'enseignante illustre une situation où le consentement des élèves n'a pas été continu : devant l'inconfort des élèves et l'intervention de l'enseignante, les membres de l'équipe de recherche semblent avoir exigé que les élèves répondent à toutes les questions. Selon nous, cette impossibilité formelle pour les élèves de se retirer, même partiellement, de la participation a soulevé un important dilemme éthique chez l'enseignante : elle s'est trouvée devant des élèves manifestant une détresse, dans un processus de collecte de données qu'elle ne se voyait pas perturber.

La liberté du consentement

Une sollicitation initiale et continue du consentement des élèves ne garantit cependant pas la liberté de ce consentement. En effet, le caractère volontaire du consentement peut être dramatiquement réduit par l'influence indue exercée par différents facteurs. Dans un contexte comparable à celui vécu par l'enseignante (un questionnaire sur les drogues soumis à des classes d'élèves de la fin du secondaire), Denscombe et Aubrook (1992) rapportent avoir obtenu un taux de participation de 100 % et un taux de réponse de 98,2 %. L'obtention de tels taux aurait été considérée comme exceptionnelle si la recherche avait impliqué la population adulte en général. Selon ces auteurs, ces taux s'expliquent entre autres par le fait que, pour les élèves, leur participation revêtait un caractère scolaire : d'une part, la collecte de données a été effectuée sous les auspices de l'école, entraînant dès lors implicitement des obligations pour les élèves; d'autre part, le questionnaire avait des connotations de test et les élèves y répondaient sur le temps de classe (David *et al.*, 2001; Denscombe et Aubrook, 1992; Homan, 2002). Une telle assimilation de la participation à la recherche au travail scolaire peut de plus être renforcée par l'espace physique occupé par l'équipe de recherche, soit l'avant de la classe (David *et al.*, 2001). Ces facteurs ont possiblement été à l'œuvre dans notre cas. En effet, le projet avait reçu l'aval de la direction de l'école et impliquait la participation de toutes les classes du même niveau scolaire. La participation consistait à remplir individuellement un questionnaire pendant une période de classe, à la manière d'un examen. De plus, pendant la participation, l'équipe de recherche a assigné à l'enseignante une place située en retrait de l'action. Il est possible de penser que ces facteurs ont contribué à l'appropriation, par l'équipe de recherche, de l'autorité de l'enseignant dans sa classe (David *et al.*, 2001). Dans le cas de notre enseignante, cette appropriation semble avoir affecté sa capacité à réagir face à la détresse manifestée par certains de ses élèves.

De plus, outre la pression institutionnelle ressentie par les élèves pour qu'ils participent à la recherche, diverses barrières relationnelles sont susceptibles de miner leur liberté de refuser de participer : la difficulté perçue de signaler un refus de manière polie, la crainte que le chercheur soit fâché ou réprimande les participants ou, encore, le sentiment de culpabilité envisagé à l'idée de laisser tomber ce dernier (Bourke et Loveridge, 2014; Reeves *et al.*, 2007).

En somme, il serait naïf de penser que le seul fait de donner de l'information aux élèves et de solliciter leur consentement garantit que leur acceptation de participer est libre (Bourke et Loveridge, 2014; David *et al.*, 2001). Pour les élèves, dire « non » – et devoir le répéter au besoin – peut demander une bonne dose de courage (Heath *et al.*, 2007).

Le caractère informé du consentement

La liberté de consentir ou non à la recherche n'a de réelle signification que dans la mesure où les élèves possèdent une certaine compréhension du projet de recherche et des implications de leur participation. À la base, il serait souhaitable de s'assurer que les élèves connaissent minimalement le travail du chercheur universitaire (Harcourt et Conroy, 2011).

Dans les écrits scientifiques, on déplore que les informations fournies aux élèves soient souvent partielles (Heath *et al.*, 2007). Dans le cas rapporté, les élèves semblent avoir été surpris par le contenu de certaines questions portant sur des sujets sensibles. Si ces sujets avaient été annoncés d'entrée de jeu, on peut penser que certains de ces jeunes n'auraient pas consenti à participer. Cela dit, il est vrai qu'un effet inverse est possible: fournir aux élèves une trop grande quantité d'informations pourrait créer de la confusion ou un désintérêt chez eux (Gallagher *et al.*, 2010).

En plus de l'information sur la participation, il est important pour les élèves de comprendre l'option de « non-participation » et ses modalités concrètes. En effet, on peut craindre que l'absence de connaissances de ce qu'il advient en cas de refus empêche que cette option soit significativement envisagée par les élèves (Denscombe et Aubrook, 1992).

DES MOYENS D'ACTUALISER LA RESPONSABILITÉ ÉTHIQUE DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE DE PARTICIPATION DE SA CLASSE À UN PROJET DE RECHERCHE: PISTES DE RÉFLEXION

Rappelons brièvement que les enseignants ont l'obligation professionnelle d'appliquer certains principes éthiques dans leur pratique. Ils doivent, par exemple, agir avec respect et dignité envers les élèves, se soucier de leur bien-être et faire un usage responsable de la relation privilégiée qu'ils entretiennent avec eux. L'EPTC nous permet de comprendre ce qu'impliquent de tels principes dans le contexte particulier de la participation à un projet de recherche.

Qu'ils soient partie prenante du processus de recherche (par exemple, lorsqu'ils acceptent de mettre à l'essai dans leur classe une stratégie d'enseignement) ou qu'ils soient en marge de celui-ci (par exemple, lors de l'administration d'un questionnaire en classe), les enseignants demeurent soumis à des obligations éthiques professionnelles. En effet, malgré l'intrusion en classe d'une activité qui n'est plus scolaire (ou uniquement scolaire), les élèves sont toujours dans la classe de leur enseignant, sous son autorité, en train de réaliser une activité que celui-ci a sanctionnée.

En considérant le cas présenté dans cet article, il est possible, selon nous, d'avancer l'hypothèse selon laquelle, indépendamment des dispositifs conçus par les chercheurs

et validés par les comités d'éthique de la recherche, de nombreux enseignants ne sont pas pleinement outillés pour actualiser leur responsabilité éthique envers les élèves de leurs classes lorsqu'ils placent celles-ci en contexte de participation à un projet de recherche. En partant de cette hypothèse et en nous inspirant du contenu de la section précédente, il nous semble pertinent de suggérer quelques pistes de réflexion quant aux moyens d'actualiser de cette responsabilité, particulièrement en ce qui concerne le consentement des élèves (voir le tableau 2).

Tableau 2. **Suggestion de quelques moyens pour un enseignant de s'assurer du plein consentement de ses élèves à une participation à la recherche**

	Moyens possibles
Préalablement à la sollicitation du consentement	<ol style="list-style-type: none"> 1) Être en possession et faire la lecture des documents relatifs à la présentation du projet de recherche (ses objectifs, la nature de la participation demandée, l'utilisation des données) ainsi qu'à l'obtention du consentement des parents et des élèves. 2) Vérifier si le projet a reçu un certificat par le comité d'éthique de la recherche de l'institution du chercheur principal.
Sollicitation du consentement	<ol style="list-style-type: none"> 3) S'assurer que le consentement des élèves et de leurs parents est sollicité à l'avance, de manière à leur permettre de prendre une décision réfléchie et personnelle. 4) Offrir aux élèves la possibilité d'être une référence à qui exprimer un refus de participer (plutôt qu'aux membres de l'équipe de recherche). 5) Être à l'affût et réagir aux expressions formelles et non formelles d'un inconfort ou d'une réticence à participer. 6) S'assurer que les élèves comprennent bien qu'ils ont une réelle décision à prendre face à la participation.
Consentement continu	<ol style="list-style-type: none"> 7) S'assurer que les élèves comprennent bien que le consentement donné initialement ne constitue pas un engagement (un contrat) envers le chercheur : à tous les moments de sa participation, l'élève est libre d'y mettre fin sans que cela entraîne de conséquences. 8) Être à l'affût et réagir aux expressions formelles et non formelles d'un inconfort ou d'une réticence à poursuivre la participation.
Consentement libre	<ol style="list-style-type: none"> 9) S'assurer que les élèves comprennent que la participation à la recherche doit être vue comme complètement indépendante de leur vie scolaire quotidienne : la participation à la recherche ne constitue pas une activité scolaire. Les élèves doivent aussi comprendre que l'équipe de recherche n'a aucune autorité pour forcer la décision des élèves, pas plus que l'enseignant lui-même d'ailleurs. 10) S'assurer que les élèves comprennent que le refus de participer est tout aussi normal et acceptable que le consentement à participer et qu'en ce sens ni l'équipe de recherche ni l'enseignant n'interpréteront négativement la décision de ne pas participer. 11) S'assurer qu'une alternative à la participation existe et qu'elle n'est pas elle-même préjudiciable à l'élève. 12) Intervenir au besoin afin de rappeler aux élèves la liberté de leur consentement. 13) Soutenir un élève dans l'expression d'un refus de participer.
Consentement informé	<ol style="list-style-type: none"> 14) S'assurer que les élèves comprennent minimalement ce qu'est une recherche et ce que sont des chercheurs universitaires. 15) S'assurer que sont expliquées aux élèves la nature du projet de recherche et les implications de leur participation. 16) S'assurer que l'alternative (la non-participation) est présentée aux élèves. 17) Encourager les élèves à poser des questions relativement au projet et à leur participation.

Ces actions peuvent être regroupées en définissant trois grandes stratégies pour actualiser la responsabilité des enseignants en contexte participation à la recherche : 1) s'assurer que les modalités prévues par l'équipe de recherche respectent les principes en éthique de la recherche et ceux de leur éthique professionnelle, et contribuer à combler les lacunes qui pourraient survenir dans la réalité de l'action (moyens 1, 2, 3, 7, 9, 10, 14, 15, 16); 2) au besoin, agir en soutien aux élèves dans le processus de décision et d'expression de leur consentement (moyens 4, 5, 8, 12, 13); et 3) de manière plus générale, contribuer au développement de l'autonomie des élèves (moyens 6, 17).

CONCLUSION

Il est primordial de souligner ici que cette proposition ne vise aucunement à imposer aux enseignants une responsabilité éthique qu'ils n'auraient pas déjà. En effet, les enseignants assument déjà une responsabilité professionnelle envers leurs élèves. Le tableau 2 ne fait que suggérer des moyens d'actualiser cette responsabilité dans le contexte, particulier et souvent méconnu, de la participation de leur classe à la recherche.

De plus, la proposition ne vient d'aucune façon réduire la responsabilité éthique des chercheurs en éducation. En effet, le chercheur demeure le premier responsable de la planification et du déploiement de stratégies de recrutement et de collecte de données respectant les principes établis en éthique de la recherche. Il faut plutôt voir cette proposition comme un plaidoyer d'autonomie éthique des enseignants face aux chercheurs. En effet, la proposition suggère des moyens visant à permettre aux enseignants de devenir des acteurs éthiques pleinement conscients de leur pouvoir d'intervenir légitimement en contexte de participation de leur classe à la recherche et capables de le faire. Une connaissance de ces moyens d'agir par les enseignants rendrait ainsi moins probable l'éventualité qu'ils se retrouvent en situation de ne plus se reconnaître maîtres de leur propre classe, à cause du statut possiblement élevé socialement attribué à la recherche ou encore de pressions institutionnelles.

Finalement, mentionnons que des propositions de nature semblable pourraient bien évidemment être effectuées pour tous les autres acteurs concernés : chercheurs, directions d'école, parents d'élèves, etc. Il nous semble évident que tous pourraient bénéficier d'une réflexion sur les façons concrètes dont ils peuvent actualiser leurs responsabilités éthiques dans le contexte spécifique de la participation d'une classe d'élèves à la recherche en éducation.

Références bibliographiques

- ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION. (2004). *Code de conduite professionnelle*. Récupéré de <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Teachers-as-Professionals/IM-4F%20Code%20of%20Professional%20Conduct.pdf>
- BOURKE, R. et LOVERIDGE, J. (2014). Exploring informed consent and dissent through children's participation in educational research. *International Journal of Research and Method in Education*, 37(2), 151-165.
- BRINDLEY, S. et BOWKER, A. (2013). Towards an understanding of the place of ethics in school-based action research in the United Kingdom. *Educational Action Research*, 21(3), 289-306.
- BRITISH COLUMBIA TEACHERS' FEDERATION. (s. d.) *Code of ethics*. Récupéré de <https://bctf.ca/ProfessionalResponsibility.aspx?id=4292>
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- CROWHURST, I. (2013). The fallacy of the instrumental gate? Contextualising the process of gaining access through gatekeepers. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(6), 463-475.
- CROWHURST, I. et KENNEDY-MACFOY, M. (2013). Troubling gatekeeper. Methodological considerations for social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(6), 457-462.
- CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA (CRSH), CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES NATURELLES ET EN GÉNIE DU CANADA (CRSNG) et INSTITUTS DE RECHERCHE EN SANTÉ DU CANADA (IRSC). (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa: Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche.
- DAVID, M., EDWARDS, R. et ALLDRED, P. (2001). Children and school-based research: 'Informed consent' or 'educated consent'? *British Educational Research Journal*, 27(3), 347-368.
- DENSCOMBE, M. et AUBROOK, L. (1992). 'It's just another piece of schoolwork': The ethics of questionnaire research on pupils in schools. *British Educational Research Journal*, 18(2), 113-131.

- DENZIN, N. K. et LINCOLN, Y. S. (dir.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- GALLAGHER, M., HAYWOOD, S. L., JONES, M. W. et MILNE, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research. A critical review. *Children & Society*, 24(6), 471-482.
- HARCOURT, D. et CONROY, H. (2011). Informed consent: Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. Dans D. Harcourt, B. Perry et T. Waller (dir.), *Researching young children's perspectives* (p. 38-51). Londres, R.-U.: Routledge.
- HEATH, S., CHARLES, V., CROW, G. et WILES, R. (2007). Informed consent, gatekeepers and go-between. Negotiating consent in child- and youth-orientated institutions. *British Educational Research Journal*, 33(3), 403-417.
- HOMAN, R. (2002). The principle of assumed consent. The ethics of gatekeeping. Dans M. McNamee et D. Bridges (dir.), *The ethics of educational research*. Oxford, R.-U.: Blackwell.
- JEFFREY, D., DESCHÊNES, G., HARVENGT, D. et VACHON, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-92). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MANITOBA TEACHERS SOCIETY. (s. d.). *Code de déontologie*. Récupéré de <http://www.mbteach.org/mtscms/2016/05/06/code-of-professional-practice-french/>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MORROW, V. et RICHARDS, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society*, 10(2), 90-105.
- NEW BRUNSWICK TEACHERS' ASSOCIATION. (2011). *Code of professional conduct*. Récupéré de http://www.nbta.ca/resources/code_of_ethics/Code_of_Professional_Conduct.pdf.
- NEWFOUNDLAND AND LABRADOR TEACHERS' ASSOCIATION. (s. d.). *Code of ethics*. Récupéré de http://files.nlta.nl.ca/wp-content/uploads/public/documents/memos_posters/code_of_ethics.pdf
- NOVA SCOTIA TEACHERS UNION. (s. d.). *Code d'éthique*. Récupéré de <http://www.nstu.ca/the-nstu/about-us/about-nstu/services-disponibles-en-francais/code-dethique/>

ORDRE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. (s. d.). *Normes de déontologie de la profession enseignante*. Récupéré de <https://www.oct.ca/fr-ca/public/professional-standards/ethical-standards>

REEVES, A., BRYSON, C., ORMSTON, R. et WHITE, C. (2007). *Children's perspective on participating in survey research*. Londres, R.-U.: NatCen. Récupéré de <http://www.natcen.ac.uk/media/118976/childrens-perspectives-participating-research.pdf>

WANAT, C. L. (2008). Getting past the gatekeeper. Differences between access and cooperation in public school research. *Field methods*, 20(2), 191-208.